

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

A INSERÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE.
UMA PROPOSTA INCLUSIVA.

Dissertação de Mestrado

RICARDO FERNANDES DE PAULA

FLORIANÓPOLIS
2003

A INSERÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE.
UMA PROPOSTA INCLUSIVA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

A INSERÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE.
UMA PROPOSTA INCLUSIVA.

RICARDO FERNANDES DE PAULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

FLORIANÓPOLIS
2003

RICARDO FERNANDES DE PAULA

A INSERÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE.
UMA PROPOSTA INCLUSIVA.

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de
Mestre em Engenharia de Produção no Programa de
Pós Graduação em Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis de 2003.

Prof. Edison Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr
Orientador.

Prof. Luiz F ernando Gonçalves de Figueiredo, Dr
Membro da Banca

Prof^a. Eliete Auxiliadora A. Ourives, Dr.
Membro da Banca

Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus alunos fonte de
incentivo a novas buscas*

Agradecimentos

A direção das Faculdades Pitágoras de
Montes Claros

Epígrafe

Desde que um homem foi reconhecido por outro com ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicá-lhes seu sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso.

Rousseau

Homenagens.

As minhas filhas Nathalia e Anelisa, luzes da
minha vida

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentação do tema e do problema.	14
1.2 Definição, caracterização e termos.	19
1.3. Organização do Trabalho.....	23
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo geral da pesquisa.....	24
1.4.2 Objetivos específicos da pesquisa	24
1.5 Justificativa.....	24
1.6 Limitações da dissertação.....	25
1.7. Siglas utilizadas na pesquisa.	26
2 RERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 A educação do portador de deficiência	28
2.2. Aspectos demográficos da população deficiente	28
2.4 Princípios básicos da educação.....	35
2.5 Base legal para fundamentação da educação inclusiva	36
2.6 Evolução histórica	38
2.6.1 De 1854 a 1998 - Iniciativas oficiais e particulares isoladas	45
2.7 Política nacional para educação especial	48
2.7.1 Período de 1961 a 2002.....	49
2.8 Planos nacionais de educação.....	60
2.8.1 Período de 1962 a 2002.....	60
3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	66
3.1 Natureza da pesquisa	66
3.2 Caracterização da pesquisa.....	67
3.3 Métodos e técnicas de pesquisa: Tipo coletas de dados	69
3.4 Tratamento, análise e interpretação dos dados.	69
3.5 Universo da pesquisa.....	71
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
4.1 Considerações Iniciais.	72
4.2 Apresentação dos resultados.....	73
4.2.1 Idade, Sexo e tipo de Deficiência.....	73
4.2.2 Jornada de Estudos.	75
4.2.3 Formas de locomoção para escola.	75
4.2.4 percepção do ambiente escolar.	77
4.2.4 percepção do ambiente escolar. Sala de aula	77
4.3 Análise da situação para a educação inclusiva em Montes Claros.....	79
4.4 Finalidades da proposta de educação inclusive.....	80
4.5 Ações de direito a serem alcançados	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
BIBLIOGRÁFICA.....	90
ANEXO 01.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: População Deficiente na América Latina.....	29
Figura 02: População Deficiente Brasil.....	30
Figura 03: População Deficiente Região Sul.....	31
Figura 04: População Deficiente Região Sudeste.....	31
Figura 05: População Deficiente Região Norte.....	32
Figura 06: População Deficiente Região Nordeste.....	32
Figura 07: Universo Pesquisado.....	71
Figura 08: Média de Idade, Sexo, e tipo de Deficiência.....	74
Figura 09: Tipo de Deficiência.....	74
Figura 10: Jornada de Estudo.....	75
Figura 11: Forma de locomoção.....	76
Figura 12: Ambiente escolar.....	77
Figura 13: Sala de aula e adaptada as suas necessidades.....	78

RESUMO

DE PAULA, Ricardo Fernandes. **A inserção do Portador de Deficiência para a Educação na Adversidade. Uma proposta inclusiva.** Florianópolis, 2003. 84 p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este estudo tem como objetivo analisar a democratização e a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. O estado de Minas Gerais vem discutindo desde 1995, nas diferentes instancias e segmentos, a necessidade de ressignificar o atendimento educacional oferecido pela rede publica privada de ensino do estado com vistas à equiparação de oportunidades para todos os educandos em idade escolar, portadores de deficiência ou não. O desafio agora e democratizar esta educação de forma atender toda e qualquer diversidade que possa se apresentar na escola comum, concretizando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos. Tem sido acompanhando o desenvolvimento das discussões, que originaram o Projeto de Educação Inclusiva desde seu primeiro momento (1995), e mais especificamente a consolidação do documento Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado de Minas Gerais, desde julho 2000. Durante a pesquisa além de acompanhar o desenvolvimento do processo, recorreremos a documentos governamentais, legislação e materiais impressos que possibilitassem analisar a caminhada da Educação Especial no Brasil com vistas à convalidação desta proposta educacional. Com base nos objetivos propostos para Educação Inclusiva para o Estado de Minas Gerais bem como sua caminhada constata-se que muito já tem sido feito em busca de uma educação para todos, porém ainda há uma grande caminhada a ser empreendida tanto no que se refere à formação e capacitação dos profissionais da educação, como no enfrentamento da maior barreira que move qualquer sistema, seja ela educacional ou não, o preconceito.

Palavras chaves: Portador de deficiência; educação inclusiva; igualdade de oportunidades.

ABSTRACT

OF PAULA, Ricardo Fernandes. The insertion of the Carrier of Deficiency for the Education in the Adversity. A proposal inclusive. Florianópolis, 2003. 87p. Dissertação (mestrado)? Program of After-graduation in Engineering of Production of the Federal University of Santa Catarina.

This study it has as objective to analyze the democratization and the equalization of pertaining to school educational chances to equal the rights of all to the education, with emphasis in the educandos that present educational necessities special. The state of Minas Gerais comes arguing since 1995, in the different instances and segments, the necessity of ressignificar the educational attendance offered by the private public net of education of the state with sights to the equalization of chances for all the educandos in pertaining to school age, carriers of deficiency or not. The challenge now is to democratize this education of form to take care of to all and any diversity that can be presented in the common school, materialize the objective to offer an education of quality for all. It has been following the development of the quarrels, that they had originated the Project of Inclusive Education since its first moment (1995), and more specifically the consolidation of the document Inclusive Education: Lines of Action for the State of Minas Gerais, since July 2000. During the research besides following the development of the process, we appeal governmental documents, legislation and materials printed matters that they made possible to analyze the walked one of the Special Education in Brazil with sights to the ratification of this proposal educational. On the basis of the objectives considered for Inclusive Education for the State of Minas Gerais as well as walked its, are evidenced that much already has been made in search of an education for all, however still have a great one walked to be undertaken in such a way in that if it relates to the formation and qualification of the professionals of the education, as in the confrontation of the biggest barrier that move any system, either educational it or not, the preconception

KEY WORDS: Carrier of deficiency; inclusive education; equality of chances,

1 INTRODUÇÃO

As complexas mudanças em curso na modernidade, marcadas pelo processo de globalização econômica e cultural, exigem novas dinâmicas de interação social sublinhadas por reflexões críticas acerca dos paradigmas atuais e das práticas sociais que têm surgido. Um dos efeitos desse processo de mudanças ocorridas principalmente no último século, e que se intensificaram vertiginosamente nas últimas décadas e a exigência de um re-equacionamento do papel da educação, particularmente o ensino fundamental e médio.

1.1 Apresentação do tema e do problema.

A escola vem assumindo funções cada vez mais complexas que exigem a participação de toda a comunidade escolar na condição de autores e atores de um projeto pedagógico centrado na qualidade para todos os alunos.

Faz-se necessário nesse contexto produzir mudanças, pensar em políticas educacionais que garantam e assegurem o acesso igualitário de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, às instituições públicas de ensino para nelas se apropriarem dos bens culturais historicamente acumulados para construir um conhecimento com competência crítica e reflexivos.

O exercício da cidadania prevê o respeito, o reconhecimento, a aceitação e a valorização das diversidades étnicas, religiosas, culturais, socioeconômicas, linguísticas, de capacidades, que conformam a composição dos agrupamentos humanos de cunho democrático. Na escola, as diferenças individuais estão sempre presentes e a atenção à diversidade é o eixo norteador do paradigma da educação inclusiva, isto é, uma educação de qualidade para todos eliminando rótulos,

preconceitos, mecanismos de exclusão de alunos que, por diversas razões, contrariam as expectativas do sistema educacional escolar e acabam discriminados.

A educação também é uma questão de direitos humanos e todos os indivíduos devem ter garantido o acesso, o ingresso e a permanência com sucesso, em todo o fluxo da escolarização estabelecido pelo sistema nacional de educação, nas zonas urbana e rural.

Os princípios da inclusão aplicam-se a todos e não apenas aos alunos com necessidade especiais ou em situação de desvantagem social. A Declaração de Salamanca (1994) reflete no seu contexto o consenso mundial sobre a configuração de novas linhas de ação na prática da inclusão; Propõe uma revolução de valores e atitudes na estrutura da sociedade e da própria educação escolar. Trata-se de um novo modo de interação social, inspirada no princípio de igualdade de oportunidades e no reconhecimento da necessidade de assegurar a "Escola Para Todos", acordados na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em *Jomtién* Tailândia, em 1990.

A sociedade inclusiva é um tema novo no Brasil, só a partir de 1995 vem se incorporando às reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência em especial. A discussão ainda está restrita à área acadêmica, embora haja exceções.

Diz Werneck:

inclusão deve ser assunto de sala de aula, da mesa de jantar, de conversa de botequim, de papo de beira de praia, de churrasco aos domingos, de reuniões de empresários, do discurso e da prática diária dos políticos e dos governantes e, até arrisco: das conversas românticas de namorados preocupados em não repetir com seus futuros filhos os erros que transformaram o homem num *expert* na arte de excluir". (WERNECK 1997).

Uma sociedade inclusiva tem em seus alicerces a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais, contribuindo de

alguma forma para o seu desenvolvimento. No processo de inclusão busca-se dissipar as barreiras e estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, do qual fazem parte os portadores de deficiência.

A mobilização da sociedade como um todo, ao estabelecer um real processo de inclusão social, definirá claramente o direito das pessoas portadoras de deficiência ou não, a viver uma vida tão normal quanto lhe seja possível, sem que a segregação provenha de nenhum aspecto relativo ao sistema social, especialmente do sistema educacional.

Em se tratando exclusivamente de educação, o objetivo essencial da inclusão é a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com apoio necessário e recursos adequados.

Para assegurar a previsão e provisão de recursos e apoio para atender às necessidades educacionais especiais - temporárias ou permanentes - de qualquer aluno, busca-se garantir o cumprimento aos dispositivos legais, fomentando.

A mudança de paradigma em direção à consolidação de uma sociedade inclusiva na qual se respeitem às diferenças, exige dos órgãos governamentais não apenas o respeito à diversidade social presente na escola, mas, sobretudo, um compromisso em direção à construção de políticas públicas, voltadas ao reconhecimento dessas diferenças. Vive-se num mundo cada vez mais inter-relacionado no qual pessoas e mercadorias se movimentam com uma facilidade que os antepassados não acreditariam ser possível. As informações circulam com enorme rapidez e em múltiplas direções, chegando a ser concomitante, apesar de consideráveis distâncias entre os emissores e os receptores. Com tais características vive-se numa sociedade global, na qual estão disponíveis todas as

condições de acesso e usufruto dos bens e serviços conquistados, graças a enormes avanços, em especial, os da tecnologia.

Aparentemente estariam todos incluídos nessa "aldeia global", desfrutando do processo de "universalização e mundialização da vida" (RIVERO, 1999). Aparentemente, embora fosse justo e democrático que estivessem todos incluídos, participando e pertencendo. A realidade nos coloca diante de um outro cenário, minúsculo, no qual enormes contingentes populacionais estão excluídos, sequer sabendo de seus direitos. Padecem da pobreza política manifesta como não ter e não ser. "Uma é de ordem socioeconômica, quantitativa, material; a outra é de ordem política, qualitativa, imaterial" (DEMO, 1988 p. 18).

Pensar uma sociedade para todos, na qual se respeita a diversidade da raça humana, é alicerçar a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais. A inclusão é para todos porque somos diferentes, diz Werneck (1972). Por isso, atender às necessidades das majorias e minorias é concretizar a realização da sociedade inclusiva, que busca dissipar barreiras e estigmas consolidados em relação a grupos marginalizados socialmente, do qual fazem parte os portadores de necessidade especiais.

A educação escolar desempenha relevante papel no processo de inclusão social ao promover, sempre que possível, a aprendizagem conjunta de todas as crianças, independente de suas dificuldades e diferenças. As barreiras de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e as estruturas burocráticas e inflexíveis das instituições determinam o fracasso escolar e constitui-se em instrumento real de frustração de esperanças e de exclusão social do portador de deficiência do contexto escolar, meio este indispensável ao exercício da cidadania.

É necessário que a escola não tenha medo de arriscar e efetive na prática o que preconiza que:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da parcela de educandos com necessidades educacionais especiais e art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades. (LEI n. ° 9.394/96 de LDB art. 58: § 1°).

De acordo com Mantoan (1997) "cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação". Alguns alunos exigem apoio adicional, outras adaptações, outros ainda equipamentos específicos, recursos estes possíveis para uma escola que busque alternativas com vistas a atender à diversidade.

As barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem ao aluno, criando-lhe dificuldades no aprender. Constata-se, porém, que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade dos alunos cegos, surdos, com retardos mentais, paralisia cerebral, dentre outros. Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, porém o fato de apresentarem dificuldades não autoriza ninguém a rotulá-los como alunos problema ou estabelecer limites para sua capacidade de aprendizagem.

Para Machado (apud AQUINO, 1997), "são muitas as práticas do dia a dia escolar que produzem crianças problemas". Como a escola não sabe como atender às necessidades educacionais de seus alunos, encaminha-os para avaliação diagnóstica, tratamento, educação especial, descobre novos atores (psicólogos, terapeutas...) e sentimentos (solidariedade, piedade, dedicação...) e os inclui no processo, para justificar a expropriação do saber e a impossibilidade desses alunos de se tornarem sujeitos de suas vidas.

Examinar a prática pedagógica, com vistas à remoção de barreiras à aprendizagem, consiste num desafio para os educadores que, até então, entendiam a questão apenas sob a ótica das características do aprendiz, suas condições orgânicas, psicossociais e que têm sido responsabilizadas pelo seu insucesso na escola. Contrariando este princípio, acrescentam-se outros fatores, como o educador, a escola, o sistema educacional, as influências das representações sociais, os aspectos ideológicos e políticos que nela exercem.

Segundo Aquino (1997), há que se retirar o foco diagnóstico da figura exclusiva do "aluno-problema", deslocando o olhar para as relações conflituosas que o circunscrevem, dos quais ele é tão somente um porta-voz. Um dos desafios a ser contornado pela escola, de forma a atender a diversidade social e cultural, é a elaboração do projeto pedagógico previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação (Art. 12 Inciso I), pois é a partir dele que se (re) estrutura a possibilidade de estabelecer estratégias como elementos para reorganização das práticas escolares. A prerrogativa "legal" do projeto pedagógico oportuniza a comunidade escolar a uma avaliação das práticas escolares, até então existentes. A escola passa a ser condutora de sua própria história e também responsável pelos diferentes processos.

1.2 Definição, caracterização e termos.

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais do alunado:

- **Deficiência auditiva:**
 - Perda total ou parcial;

- congênita ou adquirida;
- da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.

Manifesta-se como:

- **Surdez leve / moderada:** perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- **Surdez severa / profunda:** perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.25).

Deficiência visual. É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após correção ótica. Manifesta-se como:

- **Cegueira:** perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;
- **Visão reduzida:** acuidade visual entre 6/20 a 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual, que permite ao educando ler impressões à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.26).
- **Deficiência física.** Variedade de condições não sensoriais, que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformação congênitas ou adquiridas (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.26).
- **Deficiência mental.** Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral, significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:
 - comunicação;
 - cuidados pessoais;
 - habilidades sociais;
 - desempenho na família e comunidade;
 - independência na locomoção;
 - saúde e segurança
 - desempenho escolar
 - lazer e trabalho

(ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.26).

- **Deficiência múltipla.** É associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que

acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.27).

- **Condutas típicas.** Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadras psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em graus que requeiram atendimento educacional especializado (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.25).
- **Superdotação.** Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:
 - capacidade intelectual geral;
 - aptidão acadêmica específica;
 - pensamento produtivo ou criativo;
 - capacidade de liderança;
 - talento especial para artes;
 - capacidade psicomotora (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.25).

Segundo Mendes:

A luta maior a ser travada daqui para frente não deve ser entre serviços e seus representantes, com a finalidade de definir mudanças de alunos desta para aquela escola ou sala, como se inclusão se definisse a partir de um único endereço físico. A luta deve ser para que juntos possamos incluir a grande maioria do alunado da educação especial, que esta fora de qualquer escola, seja ela especial ou regular, e oferecer uma educação de qualidade. (MENDES 2001, p. 169 - AS APAE'S E O NOVO MILÊNIO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA, 2001 p.169).

- **Rede de apoio:** São os serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum, para responder as necessidades educacionais do educando. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.23).
- **Classe comum:** Serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.23).
- **Sala de recurso:** Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional, realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escola, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos, adequados às necessidades educacionais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado, individualmente, ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.23).
- **Classe especial:** É uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Neste tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.24).

- **Itinerância:** Serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e com seus respectivos professores de classe comum, da rede regular de ensino. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.23).
- **Professor intérprete:** São profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.23).
- **Classe hospitalar:** Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos, impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde, que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.24).
- **Ambiente domiciliar:** Serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.24).
- **Escola especial:** Serviço especializado, destinado a atender alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares, tão significativas, que a escola comum não tenha conseguido prover. Atendimento esse completado, sempre que necessário, e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.25).
- **Inclusão.** É o processo pelo qual, a sociedade se adapta, para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A inclusão constitui-se, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p.41).

- **Escola inclusiva.** O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Inclusão, portanto não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais na classe comum, ignorando suas necessidades educacionais específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999).
- **Educação especial.** É um processo educacional que se materializa, por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais

comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes da maioria das crianças, jovens e adultos, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999).

1.3. Organização do Trabalho.

No capítulo primeiro (I), discute-se contextualização da escola atual, excludente e rotuladora, e da escola que queremos dentro das atuais tendências educacionais vigentes (LDB 9394/96), uma escola que atenda às necessidades individuais dos alunos, promova a cidadania independentemente de suas condições sociais, econômicas ou intelectuais, que seja uma escola para todos, bem como são apresentados os objetivos gerais e específicos e suas limitações. O capítulo segundo (II) trata-se do referencial teórico para efetivação de uma sociedade e, por sua vez, de uma escola inclusiva respaldada nos dispositivos legais vigentes, reafirmando o papel de cada cidadão na consolidação desses direitos, tendo como base a evolução histórica do atendimento educacional ao aluno com deficiência, bem como perspectivas atuais de atendimento educacional. O terceiro capítulo (III) traz a metodologia de pesquisa. No quarto capítulo (IV) apresenta s os resultados e traça uma análise de dados quanto à atual realidade do atendimento educacional de na cidade de Montes Claros - MG, com vistas à implantação da política de educação inclusiva em suas redes públicas e particulares de ensino. O capítulo quinto (V), apresenta as principais análises da necessidade de se investir em mudanças, que tragam benefícios ao alunado PNE, bem como são apresentadas as conclusões e recomendações para futuros trabalhos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral da pesquisa

Registrar o momento atual e analisar as condições dos **PNE** nas escolas de Montes Claros, segundo a implantação da Política de Educação Inclusiva na rede pública e privada do ensino do Estado de Minas Gerais, com base na evolução das políticas educacionais brasileiras e a promulgação da LDB 9394/96.

1.4.2 Objetivos específicos da pesquisa

- Analisar o ambiente escolar quanto à forma e condições arquitetônicas dos estabelecimentos de ensino;
- Identificar possíveis desvios nas instalações sob a ótica da remoção de barreiras físicas, favorecendo ao acesso as dependências dos estabelecimentos, bem como aprendizagem, conforto e promoção escolar dos educandos, com necessidades especiais nos diferentes níveis de ensino;
- Identificar os desafios a serem superados, para a partir de uma postura de enfrentamento desencadear ações nas diferentes esferas, tendo como base os direitos assegurados na legislação em vigor.

1.5 Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de discutir a democratização e a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de

todos à educação, com ênfase nos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Estamos, portanto, no limiar de uma situação em que pensar sobre educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas, embora não se possa jamais desconsiderá-los. Trata-se de adentrar por outros caminhos que conduzam ao entendimento da condição humana, em suas mais dignas e elevadas aspirações.

O modelo nacional de atendimento aos alunos com deficiência, e a educação especial está presente nos diferentes níveis de formação escolar e na interatividade com outras modalidades escolares, como a educação de jovens e adultos e a educação profissional. O desafio agora é democratizar esta educação, de forma a atender toda e qualquer diversidade que possa se apresentar na escola, concretizando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos.

1.6 Limitações da dissertação

As restrições ambientais, a desconfianças de pais, alunos e professores, somados a falta de profissionais altamente qualificados para interpretar a vontade e desejo dos alunos, foram fatores que dificultaram a pesquisa. Já as restrições organizacionais estão ligadas à filosofia da escola, a falta de aplicação ergonômica, como também devido às próprias condições físicas, ou seja, em razão da deficiência que os alunos portam ou, como eles mesmos colocam, o grau de estudo aliado a pouca oportunidade aperfeiçoamento profissional e as barreiras arquitetônicas foram algumas das dificuldades na elaboração deste trabalho.

1.7. Siglas utilizadas na pesquisa.

- **PD** - Portador de deficiência;
- **NPD** - não portador de deficiência;
- **PNE**- Portadores de Necessidades Especiais.

2 RERENCIAL TEÓRICO

As secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades tomam algumas iniciativas na área da chamada “Educação Especial”. Apesar do respaldo legal, referido na Lei 7.853 de 24.10.89, os programas de nível de pré-escola, de 1º e 2º graus, supletivo e habilitação e reabilitação profissionais ainda são precários. Quanto à oportunidade de preparo profissional, somente através de uma educação inclusiva o portador de deficiência poderá ter chance de acesso ao mercado de trabalho, torna-se um profissional de sucesso com vida independente. Isso dificulta que se solucionem problemas para os quais já há tecnologia. É importante que a própria escola se prepare para incluir nela o aluno portador de deficiência, que viabilize programas de desenvolvimento de habilidades e, conhecimentos que levem a pessoa a se tornar um trabalhador responsável, com habilidades sociais em um cidadão independente. Botomé (1984) corrobora com o exposto frisando que as sequelas e a impossibilidade de acesso físico aos acompanhantes, as atividades desenvolvidas na escola, etc. são responsáveis pelo atraso da formação escolar do portador de deficiência. As possibilidades de competição do indivíduo na busca de colocação no mercado de trabalho são agravadas pela dificuldade e demora na conclusão do ensino regular. Desta forma, a origem da “inferioridade de competência” atribuída ao deficiente está na incapacidade da sociedade de proporcionar ao seu elemento diferenciado a educação a que tem direito.

2.1 A educação do portador de deficiência

Mas áreas de esporte, turismo, lazer e recreação os portadores de deficiência ainda estão à margem da sociedade, devido a falta de equipamentos e espaços específicos serem pouco atendidos. Entretanto, deveriam ser integrados e incluídos, renegando a forma segregativa, isto é, de atividades organizadas exclusivamente para grupos de pessoas deficientes (SASSAKI, 1999). Em geral, por uma questão de reprodução social, os alunos portadores de deficiência tendem a sentir-se excluídos em eventos das instituições onde estudam.

Cancelli (1999, p. 26) reporta-se a Vash ao se referir aos incentivos e desincentivos que as pessoas portadoras de deficiência enfrentam ao procurar uma atividade ocupacional. Com relação a isso enumera três questões que são pontos de interrogação para essas pessoas que aspiram integrar-se ao mercado de trabalho:

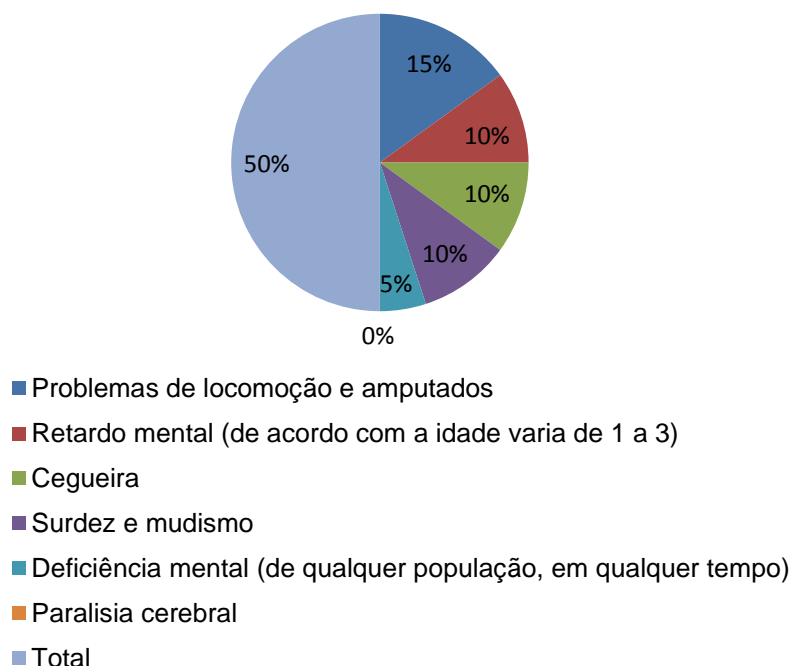
- a) Quais são as suas opções?
- b) Como pode uma pessoa se informar a respeito delas?
- c) Como alguém decide que opção escolher?

Tais questionamentos são importantes porque representa uma independência pessoal, a capacidade de autodeterminação e prontidão para decidir. Em qualquer circunstância é fundamental essa faculdade.

2.2. Aspectos demográficos da população deficiente

Segundo o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS, 1998) cerca de 10% da população mundial é portadora de algum tipo de deficiência. Correia (1999) com base em estimativa levantada em diversos países e regiões,

População Deficiente na América Latina



Fonte: ONU em 1998. "Programa de Ação Mundial para os Impedidos",

Figura 01: População Deficiente na América Latina.

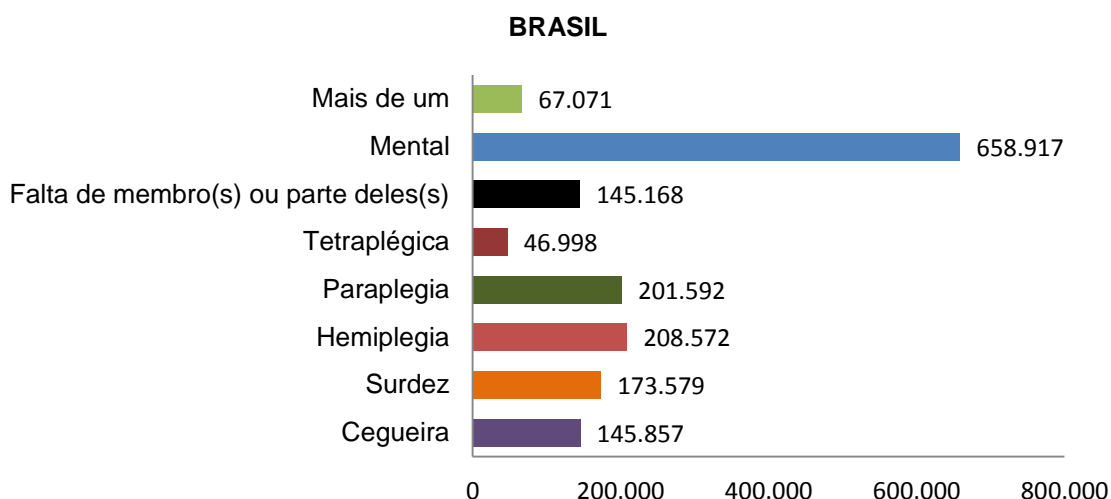
O quadro acima aponta a porcentagem da população deficiente na América Latina, apontada pela Organização Pan-Americana de Saúde, mencionada por Correia (1994 p. 121).

O Brasil, segundo Fenerich (2001), possui 15 milhões de brasileiros portadores de deficiências ou 10% da população, conforme estimativa do Ministério da Saúde, desses cerca de 06 milhões de crianças e jovens até 19 anos são portadores de deficiência física ou mental, pelas estimativas do **MEC**.

Assim, para que essas pessoas portadoras de deficiência possam ter uma vida normal na sociedade se integrarem nela verdadeiramente como cidadãos, precisam desenvolver suas capacidades e suprimir necessidades através do trabalho. Guimarães citado por Cancelli (1999) lembra dois exemplos de personalidades que superaram suas deficiências: o primeiro foi Franklin Delano

Roosevelt que era paraplégico e governou os Estados Unidos durante a crise na Bolsa de Valores de Nova York e Segunda Guerra Mundial; o segundo Ludwig Van Beethoven era surdo e foi músico e compositor de nove sinfonias e muitas outras obras dos mais variados tipos.

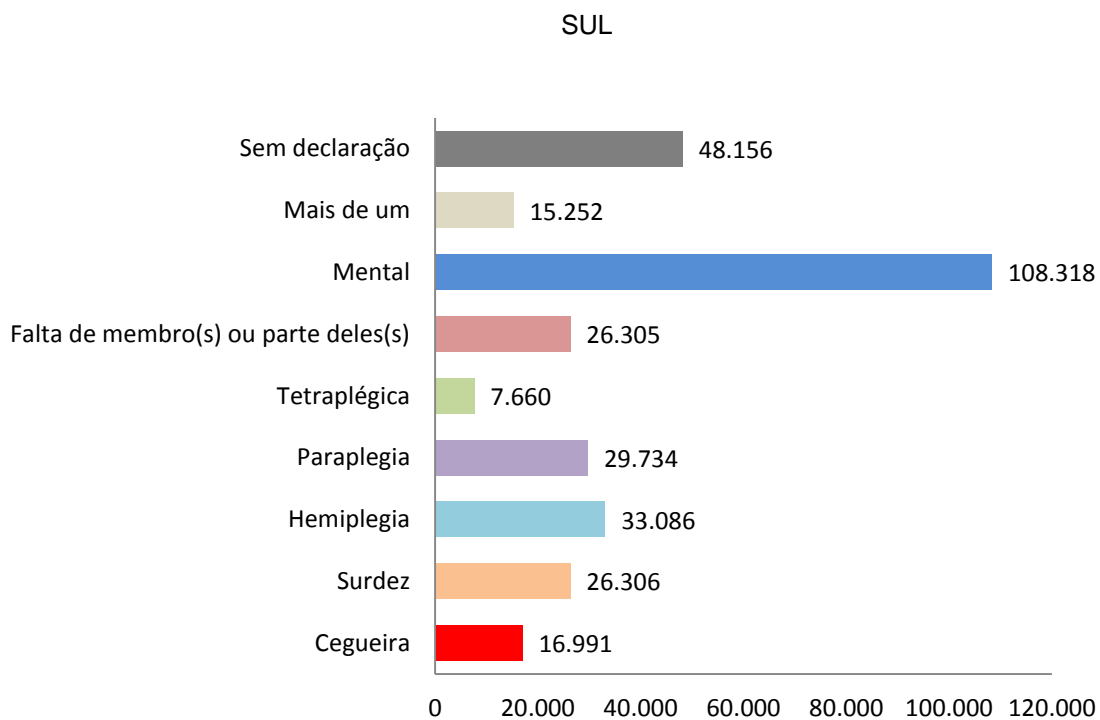
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística faz a contagem da população, que é o denominador básico para o cálculo de índices e taxas que compõem os sistemas de indicadores indispensáveis à realização de programas públicos de natureza social nos municípios. Pelo censo demográfico realizado em 1996, o total de habitantes no Brasil era de 157.070.163 habitantes. A taxa de natalidade no país indicava 26,8 por mil, ou seja, para cada 10 mil habitantes nasciam 268 bebês. O crescimento populacional anual, isto é, a diferença entre mortos e nascidos, era de 2,8 %. As mulheres constituíam a maioria, 51 % da população. Pode-se observar no quadro abaixo que no sul do Brasil o número desta população deficiente é bem menor do que nas outras regiões, considerando-se os diversos tipos cadastrados (IBGE, 2001): (Figura 02).



Fonte: IBGE/2001

Figura 02: População Deficiente Brasil.

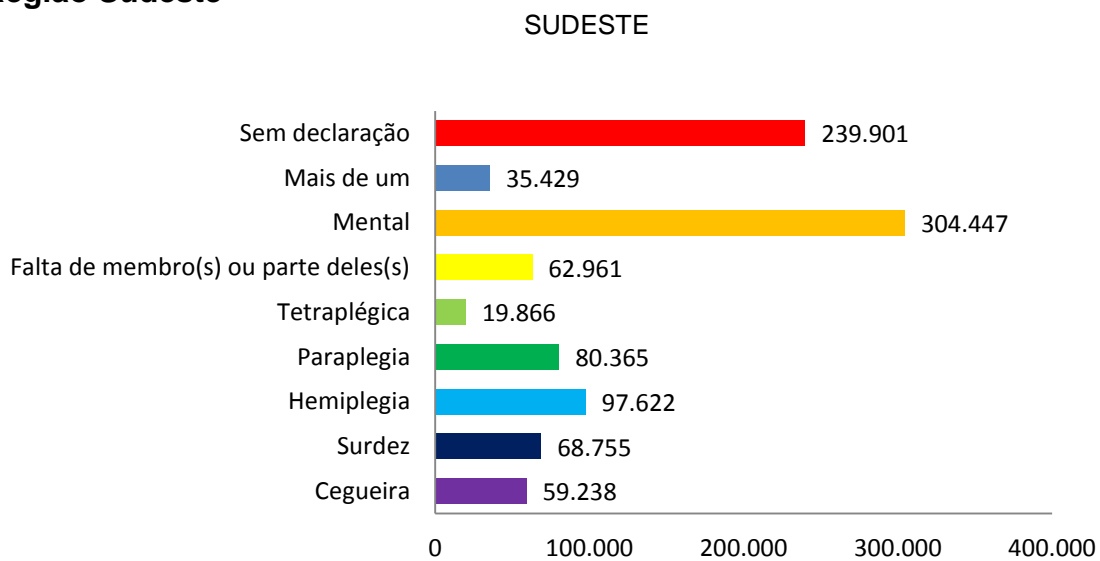
Região Sul



Fonte: IBGE/2001,

Figura 03: População Deficiente Região Sul

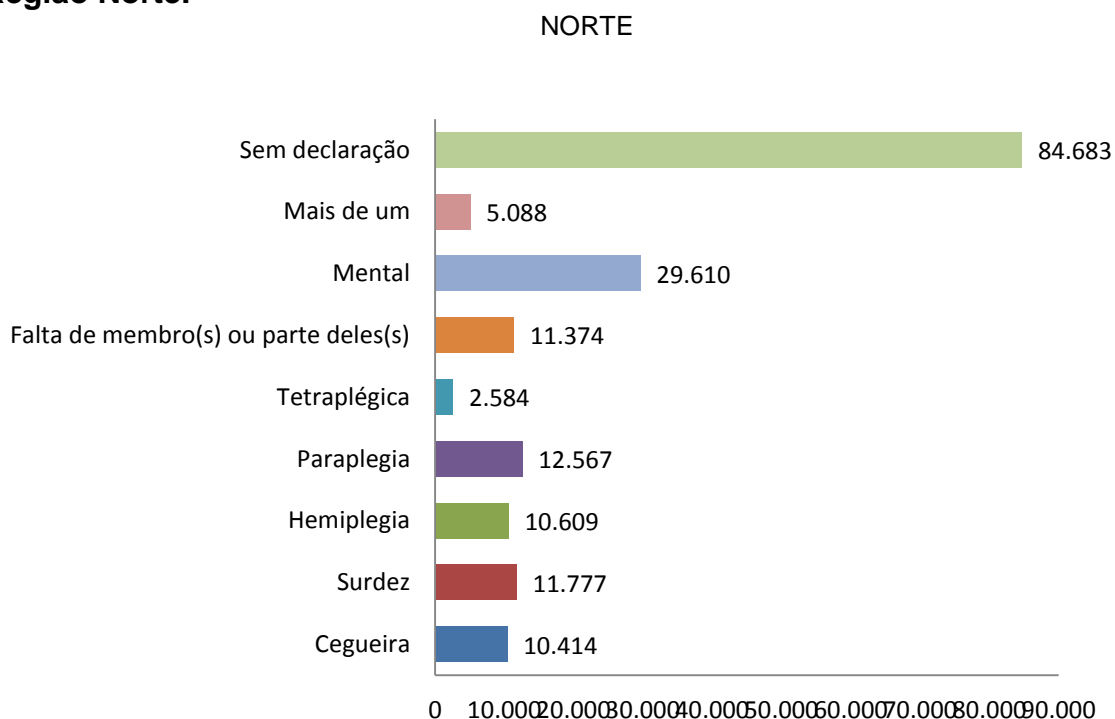
Região Sudeste



Fonte: IBGE/2001,

Figura 04: População Deficiente Região Sudeste.

Região Norte.

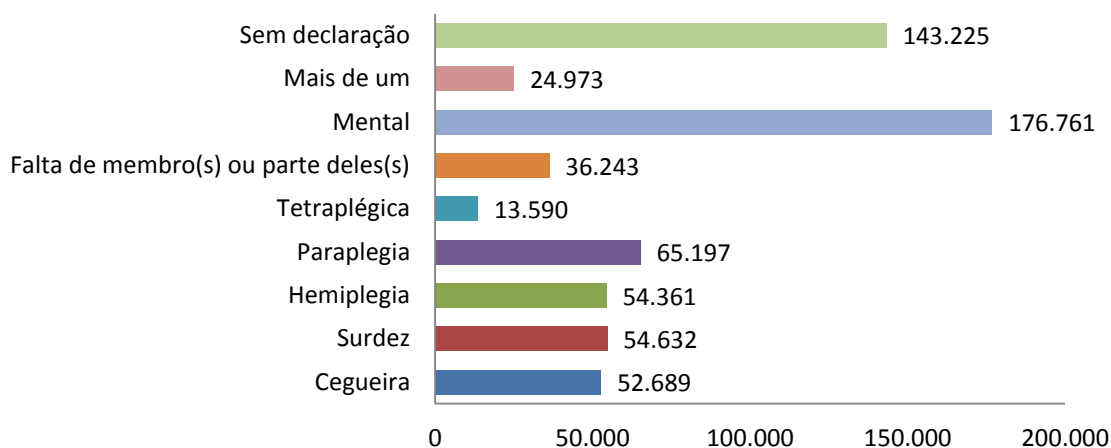


Fonte: IBGE/2001,

Figura 05: População Deficiente Região Norte.

Região Nordeste

NORDESTE



Fonte: IBGE/2001,

Figura 06: População Deficiente Região Nordeste.

inclusão. As barreiras atitudinais ou socioculturais refletem o preconceito e o estigma transmitidos ao longo do tempo. Já as barreiras físicas podem ser criadas e mantidas em função das barreiras socioculturais e vice-versa, e o rompimento de ambas as barreiras depende da boa vontade das pessoas. O meio físico inadequado é um fator que dificulta e impede a mobilidade dos portadores de deficiência nos ambientes onde acontecem os contatos humanos para trabalhar, estudar ou qualquer outra atividade na vida diária.

Deve-se reconhecer que a integração e inclusão plena do deficiente na sociedade ainda não se concretizaram na sua totalidade. É uma batalha por novas conquistas e de reconhecimento dos direitos já adquiridos. Sua adaptação requer um programa especial de reabilitação que promova a integração social, a existência de equipamentos e ou eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas que auxiliem a pessoa deficiente em sua locomoção.

Na década de 50 teve início estudos para eliminar barreiras arquitetônicas. As primeiras experiências ocorreram nos Estados Unidos da América e na Europa. A partir daí, houve muitos avanços nos padrões de acessibilidade arquitetônica, surgiram; locais acessíveis nas comunidades e também a necessidade de identificá-los para que os portadores deficientes e o público em geral pudessem utilizá-los. Por isso, em 1969, durante o XI Congresso Mundial de Reabilitação do Deficiente foi adotado um símbolo internacional de acesso, selecionado por concurso. Foi ganhador o trabalho apresentado por Susanne Koefoed, da Dinamarca. O símbolo vencedor traz, sobre um fundo quadrado exato o desenho estilizado de uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas representando todas as pessoas portadoras de deficiência: paraplégicos, cegos, amputados.

As barreiras pragmáticas se referem às dificuldades de integração físico-social. Para se eliminá-las é preciso viabilizar as possibilidades de independência social e de equilíbrio do indivíduo portador de deficiência em relação à comunidade. Esse aspecto está muito ligado a profissionais como médico, psicólogos, terapeutas e outros. É importante também a parceria em programas de reabilitação com planejadores urbanistas, arquitetos, engenheiros de todas as áreas, advogados, economistas.

A participação do arquiteto é fundamental na coordenação e cooperação desses programas, pois a essência da arquitetura é o homem. O arquiteto precisa estar consciente de como o ambiente influirá no comportamento humano, e precisa visualizar as implicações alternativas comportamentais, visto que a arquitetura pode influir na objetivação de uma consciência social e atuar na melhoria da qualidade de vida da população, efetivando assim o equilíbrio social.

A constituição brasileira garante oportunidades e garantias a todos os cidadãos. A carta magna contempla os aspectos físicos, com leis de acessibilidade no espaço urbano para promover a participação do portador de deficiência. Verifica-se que há a preocupação em garantir ao portador de deficiência o exercício da cidadania, reduzindo as demandas do ambiente e maximizando as competências e habilidades, promovendo sua participação através de projetos de enfrentamento.

2.4 Princípios básicos da educação

Considerando que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, não sendo possível conciliar democracia com as injustiças sociais.

O desafio é construir uma sociedade democrática, calcada na igualdade, na liberdade, onde os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de exclusão de qualquer indivíduo (PUC MINAS EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2001).

A escola, como segmento social, tem refletido em suas práticas os mesmos mecanismos de exclusão que a sociedade tem praticado. Mas na condição de espaço público tem procurado aprimorar sua missão social, política e pedagógica, desenvolvendo, em todos os que dela participam, comportamentos e atitudes de solidariedade, baseados no respeito e na valorização da diversidade humana e das diferenças individuais de todos os alunos.

O grande desafio é estar atento para impedir que os direitos dos homens e mulheres assegurados nas leis de um país, de um estado, de um município, de uma escola e repetidos nos discursos, sejam desrespeitados na vida prática. Com o movimento pela inclusão, almeja-se a construção de uma sociedade compromissada com as minorias, que valorize a diversidade humana que respeite a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos a oportunidades e o exercício efetivo da cidadania, com liberdade de expressão do pensamento e de escolha.

A inclusão provoca mudanças nas perspectivas educacionais, pois não se limita somente aos direitos dos alunos que apresentam dificuldades na escola, mas aos de todos os envolvidos no processo educacional escolar: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. É um grande equívoco pensar que a educação inclusiva se faça somente com atos

legais, ela só acontecerá, efetivamente, com ações e relações que sejam realizadas na escola e na sociedade, para propiciar o compromisso de transformar em sociedade injusta e excludente, naquela onde reine a igualdade.

2.5 Base legal para fundamentação da educação inclusiva

Os dispositivos legais servem como sustento às linhas de ação estabelecidas, pois se constituem em preceitos a serem respeitados e utilizados, como ferramentas para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos legais e nas recomendações de organismos internacionais. Nesse particular, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela III Assembleia Geral Ordinária da ONU em 10 de dezembro de 1948 garante, em seu artigo 26, que todo homem tem direito à educação, ressaltando-se sua gratuidade, pelo menos no Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, descreve a educação como um direito social de todo o brasileiro e no artigo 206 - inciso I - defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O artigo 208 garante, no inciso I, o Ensino Fundamental gratuitamente a todos, independente da idade; o inciso III refere-se ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o inciso VII faz menção aos programas suplementares, o material didático, entre outras necessidades de apoio.

Além da Carta Magna, outros documentos brasileiros também garantem a igualdade de direitos de todos aos bens e serviços historicamente acumulados e disponíveis na sociedade. Estão neste caso:

- a. **o Estatuto da Criança e do Adolescentes de 1990**, em seu artigo 5º, garante os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente. O artigo 53 - incisos I, II e III - lhes asseguram igualdade de condições, acesso e permanência na escola,

pública e gratuita, próxima a sua residência, bem como o artigo 54 lhes confere o direito ao atendimento especializado. Em seu artigo 66, assegura-se aos adolescentes com deficiência o direito ao trabalho protegido;

- b. **a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394/96, em seu capítulo V, refere-se à Educação Especial como modalidade da Educação Escolar que devera ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado. Em seu paragrafo 2º, garante que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular". Faz-se necessário, ainda, cumprir seu artigo 67 no tocante a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes direitos nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Além disso, para sermos fiéis ao 'espírito' da educação inclusiva, faz-se necessária uma leitura ampla e dinâmica de toda a lei, extrapolando-se os limites do capítulo V destinado a Educação Especial, e realizando-se as interfaces necessárias com a totalidade dos dispositivos preconizados;
- d. **o Decreto 3.298/99**, referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências;

Frente às possibilidades explicitadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos demais dispositivos legais, faz-se necessário redimensionar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando o seu acesso, ingresso, permanência e sucesso escolar, bem como sua terminalidade acadêmica.

Dentre as recomendações de organismos internacionais sublinha-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, oriunda da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, TAILANDIA, 1990) e a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), documento produzido na Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, das quais se destacam os seguintes aspectos:

- a necessidade de construirmos espaços educacionais na perspectiva de educação de qualidade para todos. Neste sentido, compromissos políticos foram consolidados num esforço coletivo, para assegurar a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos;

- a necessidade de mudanças fundamentais, que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada pessoa, individualmente;
- que as escolas ajustem-se às necessidades de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais, linguísticas, incluindo aquelas crianças/adolescentes que vivem nas ruas, as que são exploradas em atividades laborais, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, religiosas, as migrantes, as menores de 6 (seis) anos, os alunos com distúrbios de aprendizagem, pessoas com deficiência, superdotação e com condutas típicas de síndromes e quadras psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas, além dos que se desenvolvem a margem da sociedade;
- a necessidade de que as políticas educacionais levem em conta as diferenças individuais, nas diversas situações de aprendizagem, com destaque a importância da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico dos surdos; face às suas necessidades linguísticas, tal como a de surdos-cegos, chama a atenção para a possibilidade de o processo educacional ser desenvolvido, em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais, nas escolas comuns. Esta recomendação enfatiza a necessidade de assegurar aos alunos surdos uma educação bilíngue, ou seja, a garantia do acesso precoce à língua de sinais, como primeira língua, seguida do aprendizado da língua oficial de seu país, como segunda língua;
- a necessidade contínua de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em classes comuns ou em programas suplementares de apoio pedagógico na escola, de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Todos os movimentos de âmbito internacional, em prol da educação de qualidade para todos, ocorridos na última década, estão em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil é um dos signatários. Entretanto, sabemos que a legislação, por si só, não basta às garantias educacionais previstas em lei e em recomendações nacionais e internacionais, que somente ocorrerão se governo, educadores, alunos, pais e comunidade em geral unirem esforços na luta pela consolidação do direito a uma escola de qualidade para todos.

2.6 Evolução histórica

Ao fazermos uma retrospectiva da história do homem enquanto sujeito social verifica-se e que as formas de pensar (consciência) e de agir (prática social) da sociedade, estão diretamente ligadas às formas de produção econômica que tem

determinado o modelo de homem, considerado ideal em cada época, bem como têm inspirado as práticas sociais de aceitação e exclusão daqueles considerados como pouco produtivos.

A questão da deficiência só será compreendida se inserida no espectro do processo histórico de como a sociedade foi possibilitando ou não aos indivíduos atenderem as suas necessidades básicas e, por decorrência, construir sua existência com dignidade e equidade.

Segundo a evolução histórica, nos defrontamos primeiro com a etapa do extermínio século XVII, onde a pessoas com deficiência não tinha direito à vida. Esses indivíduos eram tidos como "castigos" devendo, portanto, ser banidos da sociedade com a morte.

Dessa indicação para extermínio, a deficiência passou a ser vista sob a ótica filantrópica no século XIX, quando os deficientes eram tidos como eternas crianças, doentes, inválidos e incapazes. Nessa fase, supondo-se que assim seria o melhor que os deficientes eram segregados do convívio social, tratados com sentimentos de lástima e pena, preponderando ações puramente assistenciais e paternalistas, oferecidas em instituições especializadas e específicas para determinados grupos de pessoas com deficiência.

Na atualidade, a partir da segunda metade do século XX, defronta-se com novos paradigmas que estão mudando as representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidenciando que elas podem ser participativas e capazes, desde que sejam respeitadas e valorizadas em suas diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades.

Para tanto, a proposta de sociedade inclusiva contém, implícita, a ideia de mobilização dos diversos segmentos sociais na busca do bem estar de todos,

inclusive das pessoas consideradas deficientes. São necessárias transformações intrínsecas, quebrando-se as barreiras cristalizadas em torno dos grupos estigmatizados e excluídas.

Sob esta perspectiva deve estar à ideia de valorização da diversidade. O papel da educação será de fundamental importância, na medida em que, for ressaltados os compromissos da escola com todas as minorias nelas incluídas as pessoas com deficiência. A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear numa filosofia "aceitando a diversidade como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre o conceito de educação" (SANCHEZ, apud LIMA, 1998, p. 71).

Como tendência internacional, a proposta inclusiva é meta a ser perseguida e alcançada por todos aqueles comprometidos com a educação. Entretanto a viabilidade de sua implementação depende de um amplo processo de sensibilização e conscientização acerca da aceitação de toda e qualquer pessoa excluída da vida social e da compreensão de seu direito à cidadania plena.

Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender as diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que **as boas escolas são boas escolas para todos os alunos**, e então, agir com base nesse princípio (SCHAFFNER & BUSWELL, 1999).

Conceitua-se a inclusão social como:

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997).

A escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço social privilegiado para a aprendizagem conjunta, incondicional, nas classes comuns de alunos ditos normais com alunos deficientes ou não, mas que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que favorece o desenvolvimento de sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade (EDLER, 2000, p.106).

Utiliza-se a expressão necessidades educacionais especiais para referir-se a crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s), embora possam ser concomitantes. A adoção dessa terminologia tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educacionais que eles requerem. É uma forma de reconhecer que muitos alunos querem tenha ou não deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especial quando exigem respostas específicas e adequadas (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.23).

Nesse novo enfoque abrem-se multiperspectivas, pois o conceito de necessidades educacionais especiais remete não ao problema do aluno, mas ao tipo de recursos educacionais a serem disponibilizados pela escola. Ao situar na escola a maior parte dos problemas apresentados pelo aluno, isto a incita a uma reavaliação da arquitetura educacional vigente. Não se trata de substituir termos, mas de redimensionar conceitos e práticas, ampliando-se a responsabilidade da escola em relação às necessidades especiais de **todos** os seus alunos (ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC 1999, p.24).

Essa perspectiva apresenta um caráter dinâmico e interativo, pois na prática as necessidades educacionais especiais são relativas, mutantes, temporárias ou permanentes e, segundo essa dimensão, a escola disponibiliza as respostas adequadas, não necessitando isolar os alunos pedagogicamente para remover suas barreiras de aprendizagem. É também por esse motivo que o movimento em prol da escola inclusiva representa um avanço em relação às práticas centradas na integração. Sem descaracterizar a importância da integração, a proposta inclusiva é mais abrangente, pois:

- enquanto as ações em prol da integração estariam dirigidas, apenas a alunos portadores de deficiência, a proposta inclusiva refere-se a **todos** os alunos. Todos, inclusive os que têm deficiência;
- enquanto os procedimentos para a efetivação da integração estavam, predominantemente, centrados nos alunos com deficiência, o paradigma da inclusão busca ressignificar a educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de **todos**;
- enquanto a "passagem" do aluno com deficiência para ambientes menos segregantes dependia do seu "progresso", a proposta inclusiva opõe-se a quaisquer práticas excludentes, para o que o sistema educacional deve prever e prover todos os recursos necessários para a acolhida sem assistencialismo ou filantropia. (PUC MINAS 2001).
- Ambos os movimentos tratam de justiça e igualdade, traduzindo-se por uma educação escolar em ambientes cada vez menos restritivos. Nesses ambientes as diferenças individuais são compreendidas como decorrência da idade, da combinação de inteligências múltiplas, de estilos na aprendizagem, temperamentos, competências e habilidades, interesses, compleição física, aspirações, sonhos e experiências de vida (PUC Minas Gerais 2001).

Faz-se necessário, portanto, um enfoque amplo e abrangente que seja capaz de ultrapassar os níveis atuais dos recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para que se possa construir uma escola inclusiva, tendo como base o que há de melhor nas práticas já existentes, pois segundo (BLANCO 1998, p. 05).

A educação inclusiva não é uma ação da Educação Especial. É da escola comum. Implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e assim,

deveremos transformar a Educação Especial, para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com todos e entre todos. Não poderemos impulsionar a inclusão a partir da Educação Especial; esse é um desafio da escola comum. (BLANCO, 1998).

Considerando-se que a prática da proposta inclusiva se constitui num processo contínuo, há, ainda, uma longa caminhada para que as escolas se tornem realmente boas para todos. Mais que atender as necessidades básicas de aprendizagem precisa remover as barreiras para a aprendizagem.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência e atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestado através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (MAZZOTTA, 1996).

Os relatos encontrados na história da educação registram significativas informações sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Constata-se que até o século XVII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismos e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido e avaliado. "As noções de democracia e igualdade eram, ainda, meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores" (CRUICKSHANK, 1974 *apud* MAZZOTTA 1996, p. 16).

A religião contribuiu imensamente com sua força cultural ao descrever o homem como a "imagem e semelhança de Deus", portanto este não poderia ser concebido dentro de uma ideia de imperfeição física e mental. Assim, não sendo "parecidos com Deus", os deficientes eram postos à margem da condição humana.

Desta maneira a:

ideia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido, é condição imutável levou a uma completa omissão da sociedade, em relação à organização de serviços, para atender às necessidades individuais específicas dessa população. (MAZZOTTA, 1996).

Somente quando um "clima social" (MAZZOTTA, 1996, p.16) apresentou condições favoráveis é que a sociedade começou a mobilizar-se, despontando-se como líderes mulheres, homens, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não em prol de um atendimento às pessoas com deficiência, visando uma qualidade de vida melhor àquelas pessoas, porém sem um direcionamento efetivo ou com direitos assegurados.

Embora essas ações em nenhum momento tenham sido obra de uma só pessoa, e indiscutível reconhecer que medidas adotadas, ainda que sem reconhecimento legal ou direcionamento específico, de uma forma ou de outra, foram decisivos na evolução da educação especial.

Os primeiros movimentos pelo atendimento aos "deficientes", refletindo mudanças significativas na atitude dos grupos sociais em termos educacionais se concretizaram na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos e Canadá, somente depois para outros países, inclusive para o Brasil.

A organização dos serviços de atendimento aos "deficientes" no Brasil data do século XIX, quando foram organizados atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dessas pessoas.

O reconhecimento da "educação de deficientes", da "educação dos excepcionais" ou da "educação especial" na política educacional brasileira, vem se dar no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, já no século XX.

A Educação Especial no Brasil divide-se em duas fases bem distintas: a primeira, de 1854 a 1956, caracterizada pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas e a segunda, de 1957 a 1995, caracterizada pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional.

2.6.1 De 1854 a 1998 - Iniciativas oficiais e particulares isoladas

No ano de 1854, precisamente no dia 12 de setembro, foi concretizada a primeira providência no sentido de oferecer educação para deficientes. Naquela data D. Pedro II, através do decreto imperial nº 1.428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1890 pelo Decreto nº 408, seu nome foi mudado para Instituto Nacional dos Cegos, quando também foi aprovado seu regulamento. Mais tarde, em 1891, pelo decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) (MAZZOTTA 1996, p.28).

Foi ainda D. Pedro II, que pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1957, que pela lei nº 3.198 passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou clínico-pedagógico ao "deficiente", como é o caso do Hospital Estadual de Salvador na Bahia (1874), hoje denominado Juliano Moreira.

Algumas iniciativas, que pela sua importância no momento da criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento, ou ainda pelo papel

desempenhado na evolução da educação especial, merece destaque sendo (MEEC/CENESP, 1975):

Na área visual

- 1854 - hoje Instituto Benjamim Constant (IBC) - Rio de Janeiro.
- 1928 - Instituto de Cegos Padre Chico - São Paulo.
- 1946 - Fundação para o Livro Cego - São Paulo.

Na área auditiva

- 1929 - Instituto Santa Terezinha - Campinas São Paulo
- 1951 - Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para Deficientes Auditivos - Helen Keller - São Paulo.
- 1954 - Instituto Educacional São Paulo IESP - São Paulo

Na área da deficiência física

- 1931 - Santa Casa de Misericórdia de São Paulo - São Paulo.
- 1943 - Lar Escola São Francisco de Assis - São Paulo.
- 1950 - Associação da Criança Defeituosa AACD - São Paulo.

Na área mental

- 1926 - Instituto Pestalozzi de Canoas - Canoas - Rio Grande do Sul
- 1935 - Sociedade Pestalozzi- Belo Horizonte - Minas Gerais.
- 1948 - Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro
- 1952 - Sociedade Pestalozzi de São Paulo - São Paulo

- 1954 - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro.
- 1961 - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo -São Paulo.

Este período caracterizou-se pelas iniciativas de cunho oficial, com a criação de campanhas especificamente voltadas para o "atendimento" da pessoa com deficiência, das quais podemos citar (MAZZOTTA 1996, p.49 a 54):

1957 - Campanha de Educação do Surdo Brasileiro CESB visava "promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido em todo território nacional" (decreto 42.728/57, art 2º).

- 1958 - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão;
- 1960 - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais ACADEME - que teve vários desdobramentos no decorrer do processo.
- 1971 - Com a aprovação da LDB 5692/71 - art. 9º previa "tratamento especial aos excepcionais" - numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implementação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.
- 1973 - Criação do Centro Nacional de Educação Especial CENESP, junto ao Ministério da Educação e Cultura (RJ) com a finalidade de promover, em todo território Nacional a "expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais". Passou a coordenar todas as ações voltadas a área das deficiências.
- 1996 - Foi extinto o CENESP e transformado em Secretaria de Educação Especial SESPE (decreto 93.613 de 21/11/86), com abrangência em nível

nacional e transferida para Brasília.

- 1990 - Com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a SESPE, ficando as atribuições relativas à Educação Especial diretamente coordenadas pela SENEb Secretaria Nacional de Educação Básica. Neste mesmo ano, pelo Decreto 99.678/90, incluiu-se como órgão da SENEb o Departamento de Educação.
- Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas com relação à Educação Especial.
- 1992 - Com a reestruturação dos Ministérios, reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Cabe ressaltar que toda essa sucessão de fatos deu-se dentro de um período de grandes oscilações políticas, que contribuíram sobremaneira na condução de qualquer ação desencadeada.

2.7 Política nacional para educação especial

Para que se possa entender a evolução e "retrocessos" da Educação Especial em nosso país, torna-se necessário revisar brevemente a legislação e normas básicas dos planos educacionais referentes à Educação Especial. Para facilitar o entendimento, dividiremos esse estudo em períodos a partir da segunda metade do século XX, quando as iniciativas governamentais se consolidaram.

2.7.1 Período de 1961 a 2002

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se de início a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei 4024/61**, que reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu art. 88 que para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos "excepcionais" (termo utilizado no período) deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão "sistema geral de educação" pode-se interpretar o termo "geral" com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de universalidade, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns, quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso, se entenderia que as ações educativas, desenvolvidas em situações especiais, estariam à margem do sistema escolar ou "sistema geral de educação". No art. 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar "tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções" a toda iniciativa privada relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação (MAZZOTTA 1996, p. 68).

Nesse compromisso ou "comprometimento" dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida se a condição de ocorrência da educação de excepcionais (termo utilizado nesse período) se dá por serviços especializados ou comuns, no "sistema geral de educação" ou fora dele. Esta circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não-incluídos como escolares uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsa de estudos, empréstimos e subvenções. A **Lei 5692/71**, com a redação alterada pela **Lei 7.044/82**, que fixa as diretrizes e base do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". Além disso, no art. 9º, a Lei 5.692/71 assegura "tratamento especial" aos "alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados", de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de educação definirem. Neste sentido, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no art. 88 da Lei 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no "sistema geral de educação" (MAZZOTTA 1996, p. 49a54).

Esclarecendo o entendimento do Conselho Federal de Educação a respeito do Art. 9º, da Lei 5.692/71, o parecer 848/72 - CFE diz que o "tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se a

excepcionalidade". Completando o esclarecimento indica que (...) uma atuação nacional para incremento desta linha de escolarização deve fixar-se em três pontos fundamentais:

- o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade;
- o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e
- a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas, nos diversos sistemas de ensino.

Os dois primeiros terão de apoiar-se grandemente sobre as universidades, cujos programas de ensino e pesquisa, à medida que se amplie à oferta de educação para excepcionais, encontrarão um campo ideal para experimentação e prática nas próprias escolas ou seções escolares que se instalem.

Entretanto, sobretudo de inicio, não se há de desprezar nem o acervo de soluções reunido ate hoje, em iniciativas pioneiras, cuja experiência cabe antes sistematizar e utilizar os recursos humanos formadores em meio a dificuldades e sacrifícios pessoais de toda ordem medidas especiais devem ser previstas para esse aproveitamento a fazer-se pelo único limite da autenticidade. Isto também já previsto no parecer 07/72 CFE.

O terceiro ponto - a instalação de escolas ou de seções escolares especializadas, a cargo dos dois sistemas - repousa sobre os dois pontos anteriores: e os três, direta ou indiretamente, sempre supõem a coordenação, o estímulo e a assistência do Ministério da Educação e Cultura. Esta Ação Nacional do MEC, razão da sua própria existência, abrangerá desde o estabelecimento de condições que dêem realidade à política mais agressiva e orgânica em perspectiva, até a conjunção e racionalização dos esforços regionais, o incentivo

a novas iniciativas, o reclame de providências e a oferta de reforços técnicos e financeiros, onde maior seja a carência de meios. (PARECER 848/72 CFE-CONSELHEIRO VALNIR CHAGAS).

Neste pronunciamento do Conselho Federal de Educação está patenteada uma abordagem do "tratamento especial" como medida integrante de uma política educacional. Entendendo a "educação de excepcionais" como uma "linha de escolarização", portanto, como de educação escolar, o Conselho Federal de Educação assume seu papel normativo também com relação a este campo. Muito embora em muitos aspectos o órgão federal responsável pela Educação Especial tivesse se manifestado de forma diferenciada.

Ainda do ponto de vista legal estreitamente ligados aos dispositivos já destacados, há alguns artigos da Constituição de 24/01/1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 01, de 17/10/1969 e o Artigo único resultante da Emenda Constitucional nº 12, de 17/10/1978 que devem ser citados:

No título IV, Da Família da educação e da Cultura, os Artigos 175, 176 e 177 definem, respectivamente, que lei especial disporá sobre a educação de excepcionais; a educação e direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola; obrigatoriamente, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.

No título III, Da Ordem Econômica e Social, o Artigo único, incluído entre os Artigos 165 e 166, dispõe que:

É assegurada aos deficientes a melhoria da sua condição social e econômica, especialmente mediante:

I. Educação especial e gratuita;

II. Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;

III. Proibição de discriminação, inclusive quanta à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV. Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. Em 1977, pela Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, os Ministros da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais. Tal determinação foi regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186/78.

Destacam-se, dentre os objetivos gerais delineados, os seguintes: "ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social" e "proporcionar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviços especializados de reabilitação e educação...". É definida, também, a clientela dos serviços especializados de natureza educacional, prestados por órgãos ou entidades ligadas ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC, dos serviços especializados de reabilitação da Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA/MPAS, dos serviços de saúde da Previdência Social e dos serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS.

Em todos os casos a expressão genérica utilizada para designar a clientela foi a de "excepcionais" (MAZZOTTA 1996, p. 72).

O atendimento educacional como competência "do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva". Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional e estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade, a "ser feito, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS".

Onde não houver tais serviços, recomenda-se que sejam aproveitados "os serviços de natureza médico-psicossocial e educacionais oferecidos pela comunidade".

Regulamentando o atendimento educacional, a Portaria nº 186 estabelece que o mesmo será prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino (via regular), cursos e exames supletivos adaptados, em Instituições Especializadas ou simultaneamente em mais de um tipo de serviço. Há, também, uma recomendação no

sentido de que "sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado..." (MAZZOTTA 1996, p.49 a 73).

Em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo/corretivo. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita. Mesmo o encaminhamento dos excepcionais ao "sistema educacional" fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS. Esse diagnóstico da excepcionalidade "devera ser feito o mais cedo possível, por equipe interprofissional especializada, que realizara avaliação global do excepcional, utilizando procedimentos e instrumentos da área biomédica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantias de rigor científico e adequabilidade" (MAZZOTTA 1996, p. 73).

Os elementos que compõem a argumentação, no sentido de abordagem terapêutica da educação especial, são completados pelas diretrizes a respeito dos professores de classes especiais. Conforme a Portaria Interministerial nº186, não há uma exigência de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível de "sempre que possível". A análise a ser feita neste momento histórico, é que a "educação especial" teve seu enfoque voltado para o campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não pedagógico ou mais especificamente escolar (MAZZOTTA 1996, p. 74).

É preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um *modelo clínico ou médico-psicológico* para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um modelo educacional para atendimento escolar (MAZZOTTA, 1996, p.74).

A utilização de um diagnóstico classificatório, para fins de encaminhamento e colocação escolar, focou-se tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade.

Em 1986, em mais uma das crises, o Centro Nacional de Educação Especial edita a Portaria CENESP/MEC nº 69 definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e particular. É indiscutível o investimento empenhado na tentativa de avanços, especialmente em nível conceitual, quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destina. A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do "educando com necessidades especiais". Surge no cenário a expressão "educando com necessidades especiais" em substituição a expressão "aluno excepcional", que, daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais.

Ainda em 1986, o Decreto nº 93.613, transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial SESPE, órgão Central de direção superior, do Ministério da Educação (MAZZOTTA 1996, p. 76).

Com a promulgação da Nova Constituição - 1988, faz-se necessário a análise de alguns itens, que são de suma importância para que se possa situar e entender a evolução, pela qual a educação vem passando.

Assim, no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo II, Da Seguridade Social, Seção IV, Da Assistência Social, o Artigo 203 dispõe que,

independentemente, de contribuição, a seguridade social, a assistência será prestada a quem dela necessitar. Dentre seus objetivos, inclui no Inciso V "a habilitação e reabilitação" das pessoas portadoras de deficiência e a

promoção de sua interação a vida comunitária; Inciso V, "a garantia de um salário mínimo de benefício mensal a pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de promover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme propuser a lei".

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205:

"A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"; Artigo 208: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria.

II. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...).

IV. Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

V. Artigo 213: "os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei..."

VI. Ainda no título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, Artigo 227, a educação figura como um dos direitos da criança e do adolescente, que deve ser assegurado pela família, sociedade e Estado com absoluta prioridade. No parágrafo 1º desse artigo, está definido que o Estado admitida à participação de entidades não-governamentais, promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, segundo determinados princípios. Dentre eles, o de que:

(...) serão criados programas de prevenção e atendimento especializado para os Portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. O Parágrafo 2º estabelece que "a lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência".

No que se refere à acessibilidade e cidadania outros aspectos ainda poderiam ser levantados, considerando que fazem parte de um todo que é a inclusão, no entanto, serão ressaltados apenas aspectos voltados à inclusão escolar que é objeto maior deste estudo. Além do ensino fundamental e em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares, necessários ao atendimento do educando nesse nível da

escolarização. É também assegurado preferencialmente, na rede regular de ensino o atendimento educacional especializado aos deficientes.

Cabe lembrar, no entanto, que este Estatuto é o conjunto de direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador (a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portador de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em "declarações" genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados por falta de mecanismos eficazes.

Faz-se necessário, destacar, ainda, que ele consolida antigas normas que a experiência brasileira mostrou adequadas para a condição infanto juvenil, inovando com a introdução de princípios criadores de uma nova condição para a melhoria do padrão de vida dos brasileiros. São três esses princípios:

1º) O primeiro é o do respeito às peculiaridades da condição social econômica, ambiental (urbana ou rural) do povo brasileiro. E isso só é possível através da municipalização do atendimento dos direitos. De todo e qualquer direito.

2º) O segundo princípio é o da participação da população na formação das políticas assistenciais a que se refere o item anterior.

3º) O terceiro princípio é o da cidadania da criança e do adolescente, entendida como o poder de fazer valer a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Os dois primeiros existem para garantir que este não fique apenas no papel. O princípio da cidadania, por sua vez, garante que todo aquele que o invoque possa exigir o respeito devido a toda criança e ao adolescente como sujeitos de direitos (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 1998).

Segundo Mazzotta.

Crianças e adolescentes, portadores ou não de deficiência, poderão se beneficiar desses princípios inovadores, desde que entidades representativas da sociedade civil participem da formulação das políticas municipais, através do funcionamento do Conselho Municipal dos Direitos

da Criança e do Adolescente e lutem sempre pelo exercício da cidadania, que lhes é inerente. (MAZZOTTA 1996, p. 83).

Cabe ainda ressaltar, aqui, que política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente do Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma, sob pressão da sociedade.

Segundo Demo (apud Mazzotta 1996, p.84),

se aceitarmos que o objetivo próprio da política social seja a redução da desigualdade social e que a educação seja uma das variáveis constituintes deste esforço, ela será capaz de colaborar na obtenção desta meta, se aparecer como sócia integrada no conjunto.

Dando continuidade a cronologia dos atos legais relativos à Educação Especial, em 1991 é editada a Resolução nº 01/91 pelo FNDE (Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação). Esta resolução condiciona o repasse do salário-educação à aplicação, pelos estados e Municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial.

Cabe salientar aqui que um dos mais importantes, ou o principal instrumento para a educação brasileira, foi o Projeto de Lei 101, de 1993, da Câmara Federal, que fixa as Diretrizes da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) aprovada em 20 de dezembro de 1996 consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral, em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos "a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, é fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", fato que confere ao

ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A LDB reforça a necessidade de proporcionar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos.

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental que é o de propiciar a todos, formação básica para cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- "I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social" (art.32).

Constata-se assim, que os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

Segundo Mazzotta (1996, p. 89), "vale a pena lembrar que dentre os mais importantes elementos da organização da educação escolar (comum ou especial) destaca-se como fundamental o professor". Completando, Cunha, 1993 *apud* Mazzotta (1996, p. 89) reitera que;

garantir uma posição social e intelectual condizente com a responsabilidade pública do professor, constitui condição fundamental para que o país possa ter uma escola que seja uma agenda de construção da cidadania.

2.8 Planos nacionais de educação

A título de organização histórica, será apresentado um breve relate dos planos Nacionais de Educação, objetivando situar o atual momento histórico em que se encontra o financiamento da educação.

2.8.1 Período de 1962 a 2002

É importante lembrar que o primeiro Plano Nacional de Educação elaborado em 1962, resultou da integração dos três planos federais de normas para distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior, não se caracterizando, portanto, como um plano de diretrizes para a educação. Através daquele plano, na revisão de 1965, foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a "educação de Excepcionais" e bolsas de estudos, preferencialmente para assistir crianças deficientes de qualquer natureza" (MAZZOTTA 1996, p. 90).

Em todo o período dos governos militares de 1964 a 1985, a principal diretriz do processo de desenvolvimento global foi o crescimento econômico. Assim, nos três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) as questões sociais não foram encaradas como substantivas.

Mesmo no III PND, (1980/85), em que o "governo conclama a sociedade a assumir suas responsabilidades na condução de seu destino", persistem as linguagens econômicas presentes nos PND anteriores (MAZZOTTA 1996, p. 91).

Em relação ao I PND (1972/1974), no Plano Setorial de Educação e Cultura, os "excepcionais" são definidos como:

os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem considerações especiais no lar, na escola e na sociedade.

São apontadas como diretrizes da educação especial a integração e a racionalização, bem como definidas duas grandes linhas de programação e expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministre a educação especial (MAZZOTTA 1996, p. 91).

Ainda no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, I PND/NR de 1986/1989, encontra-se uma preocupação com o desenvolvimento social, detalhando-se a questão social em "pobreza, desigualdade e desemprego". A principal diretriz para a educação é colocada em termos de "assegurar acesso a todos, a ensino de boa qualidade notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade". São delineados aí sete programas, incluindo-se o de "Redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino" (MAZZOTTA 1996, p. 105).

Em 1986, foi instituída a CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal medida veio concretizar a proposta de:

traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de condutas e superdotadas.

A mencionada proposta constava do Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, concluído em julho de 1986. O Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente está estruturado em quatro itens: Introdução, Coordenação Nacional, Ações Prioritárias e Programas de Ação.

Com o intuito de cumprir a atribuição de coordenar a Administração Federal no "tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiência, visando assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e

a efetiva integração social", a CORDE elaborou um Plano Nacional que foi aprovado pela Presidência da República.

O objetivo específico do plano foi o de implementar uma "Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", buscando a "ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a efetiva integração social das pessoas portadoras de deficiência" e reiterando que a sociedade e Estado compõem uma só realidade no ataque a este problema. Quatro programas de ação são definidos: Conscientização, Prevenção de deficiências, Atendimento às pessoas portadoras de deficiência e Inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.

Em 1990, a Coordenação de Educação Especial, do Departamento de Educação Supletiva e Especial da SENEb/MEC, elaborou o documento "Proposta do Grupo de Trabalho, Instituído pela Portaria nº 06, de 22/08/90 da SENEb", com o objetivo de coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA 1996, p. 108).

Em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, norteando-se também pelo princípio de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização.

Ainda em 1992, o Departamento de Educação Supletiva e Especial, do SENEb/MEC, definiu as seguintes ações prioritárias para 92/93 (MAZZOTTA 1996, p.112):

- Promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área de Educação especial;
- apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais, municipais e

instituições filantrópicas no desenvolvimento da Educação Especial;

- implantação gradativa de serviços de atendimento a criança de zero a 6 (seis) anos com necessidades especiais, onde eles ainda não existam;
- conscientização da comunidade sobre os direitos do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, bem como da importância da prevenção de deficiências;
- articulação com órgãos governamentais e não governamentais para aperfeiçoamento da Educação Especial, desde a pré escola até a profissionalização, tendo como referência a integração ao sistema regular de ensino;
- publicação e divulgação da Revista Integração e outros materiais que venham subsidiar o desenvolvimento da Educação Especial;
- apoio as inovações educacionais na área de Educação Especial. Em 1993, em uma ação desencadeada pela SEESP, com a colaboração de um grupo de professores universitários, elaborou-se um documento com a finalidade de oferecer subsídios ao Conselho Federal de Educação, para inserção de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º graus.

Dentre os planos educacionais, segue-se o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1993, tendo como linha de ação principal "o imperativo de universalização como qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, com a consequente erradicação do analfabetismo" (MAZZOTTA 1996, p. 114).

Este plano inclui, explicitamente, os portadores de deficiência como um dos seguimentos da clientela escolar, merecedores de "atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade". Um dos mais importantes documentos oficiais foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial e publicado em dezembro de 1993, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Tal política esta definida na apresentação como

a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e de altas, habilidades assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (MAZZOTTA 1996, p. 115).

Apoiando-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Plano Nacional de Educação para Todos (1993), na LDB (1996), os documentos mais recentes da SEESP/MEC, Política Nacional de Educação Especial, destacam a importância da participação conjunta dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais. Dentre suas ações, a busca de articulação com o Conselho Federal de Educação, embora tardia, constitui importante passo para a melhoria da educação especial, (...) no cenário educacional brasileiro" (MAZZOTTA, 1996, p.132).

Nos três níveis de (governo federal, estadual), municipal tem sido constante as dificuldades dos legisladores educadores para uma definição clara e precisa do atendimento educacional dos portadores de deficiência. Tal situação em grande parte decorre das próprias circunstancias que marcam a evolução desse atendimento. Assim é importante ressaltar que a ação social para a organização de atendimento aos portadores de deficiência teve de inicio um caráter assistencial

buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar. A seguir surgiram as medidas preventivas e curativas que acabaram por conduzir ao atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas. É o chamado atendimento medico pedagógico.

Aos poucos, o atendimento passou a ocorrer, em instituições educacionais específicas, as escolas, caracterizando-se como educação propriamente dita, integrando-se ao sistemas de ensino. Tais alternativas de atendimento continuam a ocorre, cada uma com seu papel social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.

Este capítulo apresenta os caminhos e os procedimentos adotados para a realização da pesquisa de campo. Esta pesquisa esta ancorada em um estudo de caso, no qual são analisadas as principais barreiras encontradas pelos portadores de necessidade especiais.

3.1 Natureza da pesquisa

Para Yin (1990), quando se tem um fenômeno a ser investigado dentro do seu contexto de vida real, e suas fronteiras - entre o fenômeno e o contexto e não há uma definição palpável, uma forma de pesquisa social que se pode utilizar e o estudo de caso. Para Castro (1977), é muito melhor fazer o uso sofisticado de uma técnica simples, do que procurar técnicas sofisticadas pelo fato de estarem disponíveis. Existem criticas ao método do estudo de caso, principalmente no que se refere a sua falta de objetividade e rigor científico, uma vez que dependem em grande parte da intuição do investigador, estando, portanto, sujeito a sua eventual subjetividade (YIN, 1990; BOYD ETALL., 1989). De qualquer maneira, subjetividade e algo inerente ao ser humano.

Por fim, Campomar (1991) salienta:

O estudo intensivo de um caso permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma, sendo as análises e inferências em estudo de casos feitas por analogia de situações, respondendo principalmente as questões por que, e como?

3.2 Caracterização da pesquisa

A pesquisa possui inicialmente uma fase exploratória com a leitura de documentos e continua em uma segunda fase como conclusiva descritiva. A pesquisa se enquadra no processo de análise quantitativa. Foi feito estudo de caso, em virtude da intenção de profundidade e detalhamento. Quanto as técnicas de coleta de dados, foram empregadas a observação (não-participativa), a pesquisa documental e entrevistas com questões abertas. A análise dos dados dar-se-á pela técnica da análise qualitativa.

Segundo Lakatos (1996), a pesquisa exploratória pode ser conceituada como uma investigação cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com a finalidade de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Segundo Trivinos (1987), estudos exploratórios são aqueles que possibilitam ao investigador o aumento de sua experiência em torno de determinado problema.

Para levantamento dos dados iniciais, foi realizada uma pesquisa exploratória a fim de identificar os principais problemas nas escolas que trabalhem com portadores de necessidades especiais.

A pesquisa qualitativa pretende priorizar as perspectivas dos investigados e enfatizar a interpretação das observances de acordo com o próprio entendimento dos sujeitos investigados Bryman (1989).

Na abordagem qualitativa, segundo Demo (1995), há um privilegiamento dos conteúdos. O conhecimento é obtido por diálogo e envolve as seguintes características (DEMO, 1995: p, 244):

- Não é obtido exclusivamente por uma relação formalizada entre sujeito e objeto;
- Contém, além de uma formalização lógica, consciência política da realidade social pesquisada;
- É um conhecimento particularmente profundo e que produz convicção pelo compromisso político que sustenta;
- É um conhecimento inspirado e comprovado na prática, comprometido com a vida concreta;
- Precisa manter o compromisso com o diálogo, ou seja, deve ser democrático.

Segundo Ludke (1986), as características principais da pesquisa qualitativa são as seguintes:

- Tem como fonte direta de dados o ambiente natural, e o seu instrumento principal é o pesquisador, o que pressupõe um contato direto e prolongado entre estes elementos (pesquisador-ambiente-situação pesquisada), através do trabalho de campo.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos, ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, uma vez que se baseiam em transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.
- O interesse do pesquisador é verificar como o problema estudado se manifesta no cotidiano; daí a grande importância do processo.
- A perspectiva dos participantes é muito importante para o pesquisador; daí a importância de se considerar os pontos de vista dos participantes.

- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, pela ausência de preocupação, por parte dos pesquisadores, com hipóteses e comprovação das mesmas.

Inicialmente foi realizado um estudo junto aos funcionários, professores, alunos, familiares.

3.3 Métodos e técnicas de pesquisa: Tipo coletas de dados

Consistem no estudo exploratório realizado a partir de fontes de dados secundários, obtidos através de entrevistas informais com funcionários dos setores envolvidos na administração escolar, familiares e professores, de forma a verificar a validade e a importância do assunto pesquisado.

Por meio da observação, captaram-se aspectos descritivos e analíticos das escolas: entre os descritivos, o ambiente, as atividades e as interações, e entre os analíticos, as observações pessoais do pesquisador, a existência de coerência entre o discurso e as ações dos sujeitos. A opção por esse instrumento deve-se ao fato de ele permitir a obtenção de dados adicionais para a complementação das informações (FARIA, 1992).

3.4 Tratamento, análise e interpretação dos dados.

Uma vez coletados, os dados foram inicialmente organizados e, em seguida, descritos, transcritos, ordenados, codificados e agrupados em categorias. Os dados obtidos por meio de entrevistas foram tratados de forma qualitativa, tendo como referenda a análise de conteúdo, sem, contudo utilizá-la em seu aspecto

formal/integral. Nesse sentido, apenas se estabeleceu uma análise para demonstrar os elementos do conteúdo, a fim de esclarecer suas diferenças e extrair sua significação do discurso apresentado. Tal análise permitiu selecionar no bojo da idéia principal o conteúdo essencial das palavras e das falas, de modo a procurar o sentido, captar as intenções, comparar, avaliar e descartar o acessório (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Vala (1989), apresentando a técnica de análise de conteúdo, afirma:

A finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista de conteúdo encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder à inferência a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito a análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção o discurso a analisar e as conclusões de produção da análise (VALA, 1989, p. 104).

3.5 Universo da pesquisa

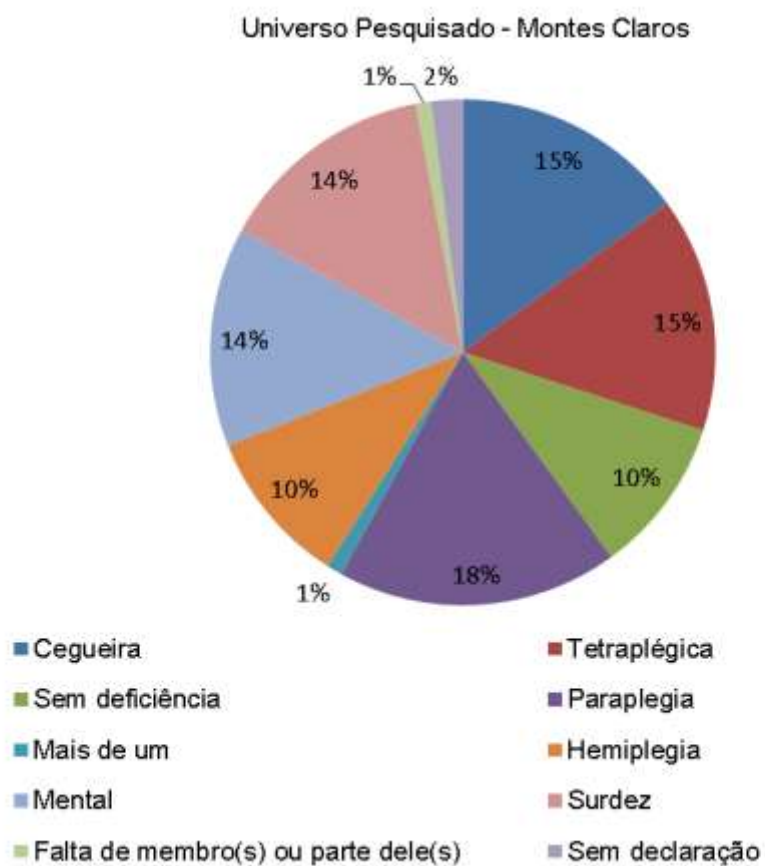


Figura 07: Universo Pesquisado

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As inovações, visando à inclusão social e escolar principalmente das pessoas com deficiência, têm partido, em geral, de experiências pontuais de pesquisadores e educadores que consideram a diversidade de possibilidades sociais e intelectuais em um mesmo ambiente educacional, como uma condição que beneficia o desenvolvimento integral de pessoas com ou sem deficiência. Este capítulo apresenta o atual estágio das escolas da rede pública e privada da cidade de Montes Claros - MG, com vistas a implantação da educação inclusiva.

4.1 Considerações Iniciais.

A escola precisa entender que seu papel é muito mais do que ensinar conteúdos. Ela precisa formar cidadãos; sua avaliação extras muros, traduzida por Demo, (1999) mostra que o papel da educação assume um significado social e econômico de extrema relevância, sem com isto deturpar o ambiente próprio do mérito acadêmico. No entanto, submeter-se a um papel secundário de tradutor de informações é negar a função social da escola.

Em se tratando de Educação Especial, considerando as diferentes áreas das deficiências, é necessário tratar os diferentes de forma diferente, sem com isso subjugar seu potencial. O surdo, por exemplo, necessita de apoio lingüístico diferenciado (Libras - Língua Brasileira de Sinais). No entanto, negar seu potencial de aprendizagem seria negar-lhe o direito de ter direito a uma escolarização formal, dentro dos parâmetros vigentes. Para o deficiente físico de forma geral, basta que a escola ofereça acessibilidade arquitetônica.

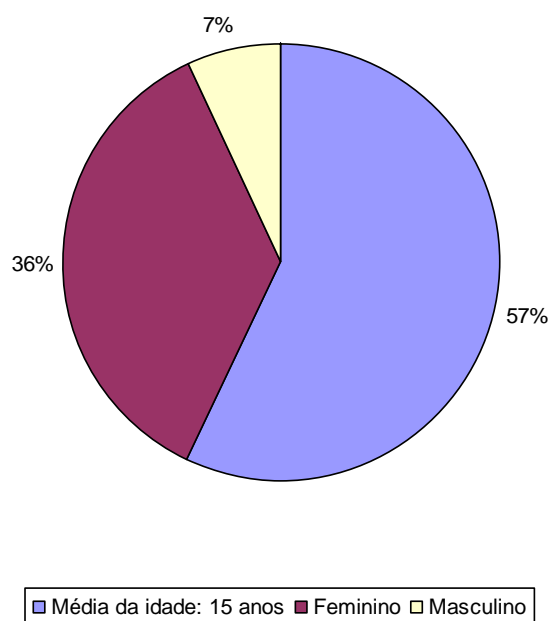
Na atualidade, não podemos conceber a educação especial sob o prisma de uma visão estática, onde "se atende" a necessidade básica sem perspectiva de uma evolução significativa. É necessário ressignificar o diferente em educação como essencial a condição humana, como positive e desencadeador das relações de cooperação.

4.2 Apresentação dos resultados.

Tendo em vista os problemas apresentados nos capítulos anteriores, apresentamos as principais barreiras arquitetônicas encontradas. Os resultados preliminares desta investigação baseiam-se na aplicação de questionários entrevistas e observação direta sobre o objeto de estudo.

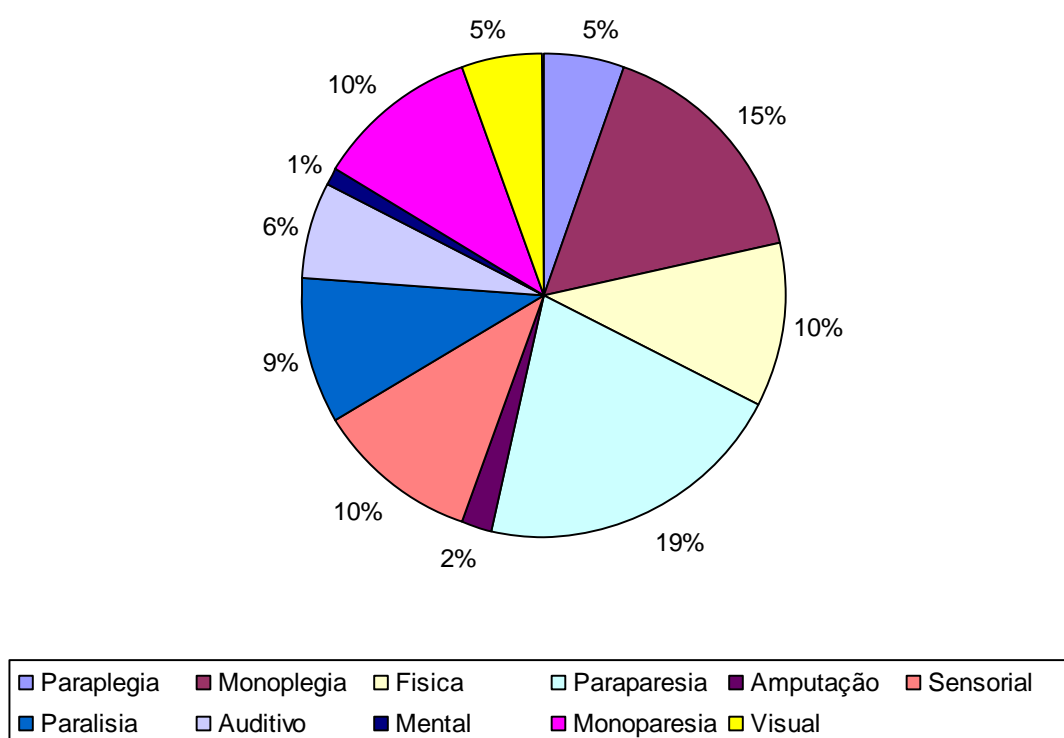
4.2.1 Idade, Sexo e tipo de Deficiência.

Nas escolas pesquisadas a faixa etária dos alunos é de 12 a 18 anos de 215 portadores de deficiência. Desse universo de 215 alunos 132 alunos são do sexo masculino e 83% do sexo feminino. 63%, tem deficiência física, 33% deficiência sensorial e 39% deficiência mental. 23,6 % de portadores de deficiência física concentrando-se em paralisia e monoplegia. (Figura 08 e 09)



Fonte: Dados Primários 2003

Figura 08: média de idade, sexo e tipo de deficiência

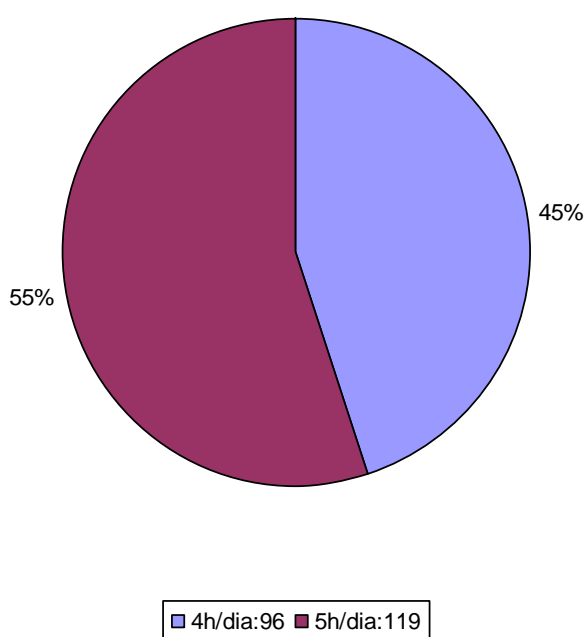


Fonte: Dados Primários 2003

Figura 09: Tipo de deficiência

4.2.2 Jornada de Estudos.

O gráfico a seguir (Figura 10) aponta que das três escolas pesquisadas a maioria os alunos têm uma jornada de estudos em torno de 5 horas/dia.

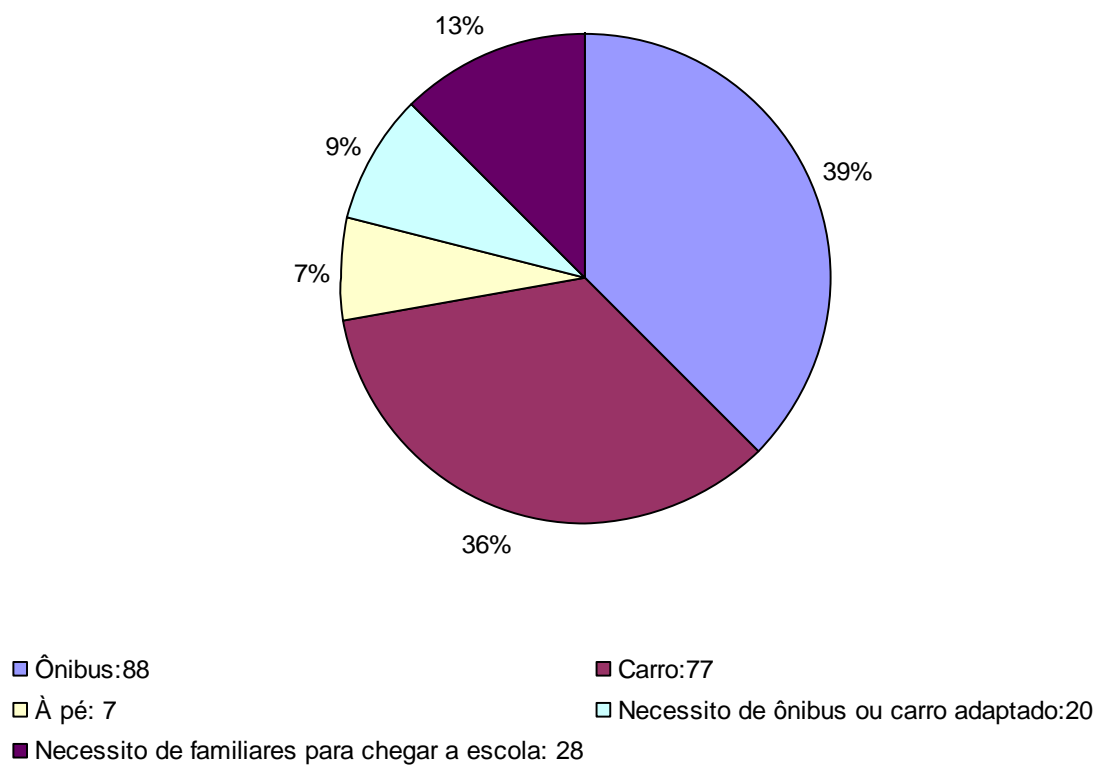


Fonte: Dados Primários 2003.

Figura 10: Jornada de Estudo.

4.2.3 Formas de locomoção para escola.

O gráfico 11 mostra que 83 alunos se locomovem de ônibus porque tem problemas de acessibilidade, moram distante da escola. Somente 07 alunos deslocam para escola a pé. O gráfico aponta que 125 portadores de deficiência apresentam condições físicas mais sérias, pois necessitam de um ônibus ou carro adaptados e/ou ajuda de familiares.

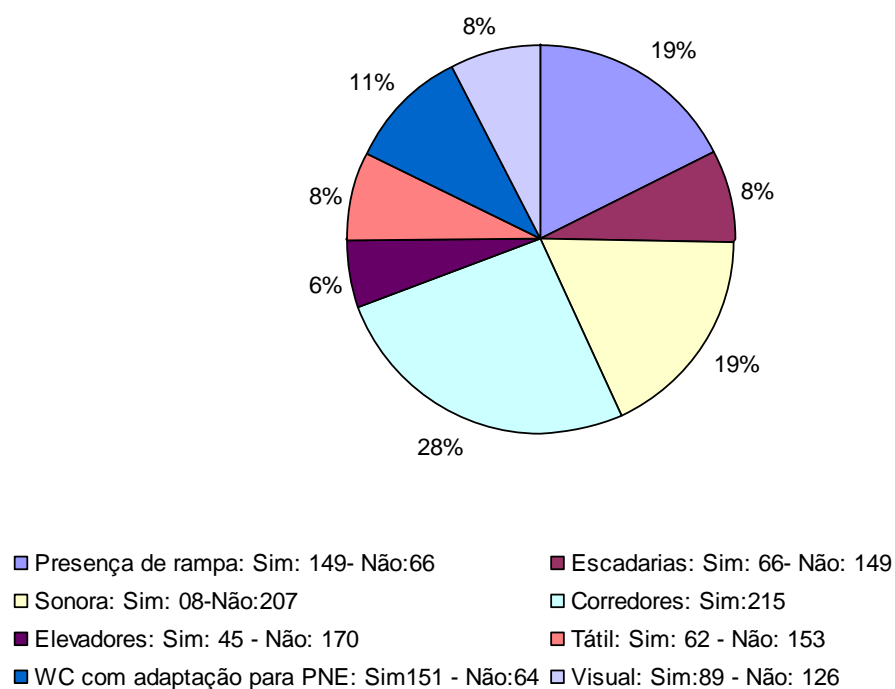


Qual o meio de locomoção que você sua para chegar a escola?

Fonte: Dados Primários 2003.

Figura 11: Forma de Locomoção

4.2.4 percepção do ambiente escolar.

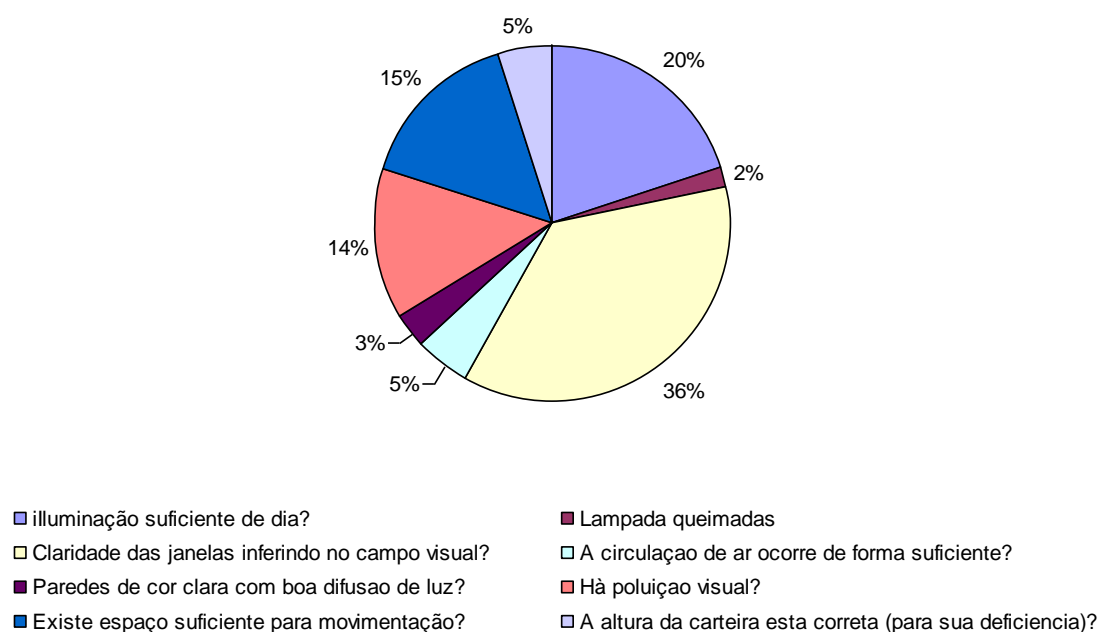


Fonte: Dados Primários 2003.

Figura 12: Ambiente Escolar

4.2.4 percepção do ambiente escolar. Sala de aula

O gráfico (Figuras 12) mostra a percepção do ambiente de estudos por alunos portadores de deficiência de cada escola, e a percepção de cada grupo sobre a instituição onde estuda.



A sala de aula é adaptada as suas necessidades?

Fonte: Dados Primários 2003.

Figura 13: sala de aula é adaptada as suas necessidades.

Sobre o ambiente de aprendizagem houve no total uma equivalência na somatória. Para 36 % dos entrevistados há uma interferência no campo visual devido a claridade das janelas. Para 15% entende que o espaço para movimentação é limitado, enquanto para outros 05% que as cores das paredes de deveriam ser mudadas. Com 20% acham que o fator iluminação a iluminação é suficiente durante o dia, enquanto outros 03% reclamaram que a circulação de ar não é suficiente. 02% destacam as lâmpadas queimadas. O ambiente segundo 14% dos alunos tem como um ambiente poluído (visual). Esses dados demonstram as dificuldades em gerenciar um espaço pedagógico que atenda a todos os portadores de necessidade especiais, considerando que a percepção de cada indivíduo variam em conforme as suas limitações.

4.3 Análise da situação para a educação inclusiva em Montes Claros

O presente trabalho evidenciou que, enquanto na legislação e Planos Nacionais de Educação mais recentes esta presente uma visão dinâmica da relação entre os educandos e o sistema de ensino, a ação educacional ainda apresenta uma visão estática. Uma ação política nacional não se define, necessariamente, por um documento oficial. É necessária ação integrada entre a legislação específica e a prática educacional desenvolvida, caso contrário, a legislação continuará não passando de lei morta.

Reconhecendo a evolução de atitudes dos não-deficientes e das pessoas com deficiência em busca do conhecimento e aceitação mútua, bem como a importância da organização de tais movimentos sociais, implica-se em não cometer o equívoco de concordar com posições como "quem entende o deficiente e o deficiente". Agindo assim tanto os deficientes como os não deficientes solidificam cada vez mais a abordagem estática das relações entre as pessoas e das pessoas com seu ambiente, regulamentada por leis sem efeito. Reconhecer a importância da participação das pessoas com deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática. A capacidade de pressão dos grupos organizados por deficientes tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil.

Exemplo maior esta nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela. Na área da educação não são, ainda não são tão objetivos os resultados de tais movimentos, apesar das conquistas com a LDB de 1996, como pode ser facilmente constatado no que se

refere a reabilitação e seguridade social e ao trabalho e transporte, pelo menos em termos legais.

4.4 Finalidades da proposta de educação inclusive

O Projeto Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado de Minas Gerais tem por fim, essencialmente, a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A sociedade brasileira esta articulada a uma sociedade global, que compreende relações, processos e estruturas socioeconômicas, políticas e culturais cada vez mais globalizadas e dependentes. A nova ordem mundial que se estabeleceu no final de século XX tem como um dos eixos o desenvolvimento da educação fundamental, da ciência básica e da tecnologia altamente acelerada. Nesse movimento global, o mundo e o Brasil de amanhã estão se definindo em relação a quatro grandes processos:

- processo de inovações científicas e tecnológicas;
- processo de "democratização substantiva", fruto das exigências de uma sociedade mais participativa;
- processo de reorganização do Estado, seus aparelhos e políticas e;
- processo de informações instantâneas, com grandes redes de comunicação global (Kuiava,2000).

Um dos efeitos desses processos de mudanças ocorridas, principalmente, no ultimo século, e que se intensificaram, vertiginosamente, nas ultimas décadas, é

a exigência de um reequacionamento do papel da sociedade, do Estado e da educação, particularmente o da educação escolar.

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação para incluir todos os indivíduos numa sociedade na qual a diversidade esta se tornando mais uma norma do que exceção. (PUC MINAS – EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2001).

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino comum, sem apoio para os professores e alunos. Faz-se necessário, nesse contexto de mudanças, pensar em propostas educacionais que garantam o acesso de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, para nelas se apropriarem dos bens culturais historicamente acumulados e para construir conhecimentos com competência crítica e reflexiva.

Entende-se por rede de apoio uma organização que envolve a coordenação de equipes de apoio, através de conexões formais e informais, que tem como função primordial facilitar e sustentar a inclusão do educando no sistema educacional, como um fator decisivo para o sucesso do processo ensino aprendizagem.

Buscando compreender o encaminhamento do processo de educação inclusiva que será oficialmente desencadeado no seminário Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado de Minas 2001 já citado, pois de uma forma tímida, porém crescente, vem se efetivando nos últimos anos as mudanças para facilitar e agilizar o processo de inclusão do portador de necessidades especiais, portanto faz-se necessário uma análise dos aspectos elencados e sistematizados no documento "PUC Minas Educação Inclusiva".

4.5 Ações de direito a serem alcançados

Estes são os objetivos específicos a serem alcançados no processo de desencadeamento da proposta de educação inclusiva na cidade de Montes Claros.

- Garantia do exercício efetivo de todos os direitos humanos para assegurar uma sociedade inclusiva.
- Eliminação de todas as formas de exclusão a qualquer aluno.
- Participação efetiva de todos os alunos, no contexto escolar, com ênfase no desenvolvimento da solidariedade entre eles.
- Provisão de todas as condições necessárias para o ingresso e sucesso na aprendizagem de todos os alunos com recursos dos governos federal, estadual e municipal, previstos na Lei de Diretrizes Orçamentarias, e iniciativa privada.
- Equiparação de oportunidades entre todos os alunos, garantindo-lhes serviços, apoios e atendimentos de que precisam para satisfação de suas necessidades educacionais individuais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.
- Cooperação e envolvimento entre família, professores e equipe técnico-pedagógica e demais profissionais partícipes do processo ensino-aprendizagem para a melhoria da resposta educativa da escola.
- Cooperação entre as redes pública e privada de ensino, em busca da potencialização da oferta educativa.
- Formação continuada de toda a comunidade acadêmica, com previsão de recursos financeiros e tempo para a pesquisa do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A educação especial no Brasil começou como um esforço e uma luta de alguns indivíduos e instituições e se espalharam por todo o nosso território. O governo brasileiro sancionou uma série de leis que formalizaram as diferentes fases do desenvolvimento da educação especial. A legislação atual é, de certa forma, avançada e inovadora, incluindo tópicos que vem ao encontro de programas educacionais que buscam incluir pessoas com deficiência no ensino regular. Porém, assegura a família o direito de escolha pela escola de sua preferência.

A consolidação de um novo paradigma de atitudes e comportamentos com relação às pessoas com deficiência depende de uma consciência coletiva para finalmente atingir uma forma ideal de inserção, que é a inclusão de todos, deficientes ou não na vida da nação e em todos os tipos de atividade nela representadas.

Segundo Mantoan (1997):

"Os valores culturais e as políticas sócio-econômicas do Brasil favorecem aqueles que se encaixam no modelo utilitário - pessoas que são capazes de atingir os padrões de produtividade determinados pela sociedade. De acordo com esse modelo, as pessoas deficientes não são consideradas como economicamente viáveis. Somente aquelas que se apresentam física e mentalmente capazes de produzir bens e serviços são considerados úteis". (MANTOAN 1997 p. 169):

Por outro lado, algumas famílias, instituições e mesmo pessoas com deficiência parecem preferir o "conforto" da vida segregada. A história mostra que muitos deficientes "aprenderam" a conviver com as ideias de ineficiência e incompetência que lhes foram impostas, assumindo, então, uma atitude que

subestima suas capacidades. E estes por sua vez acabam se comportando de tal modo, que são reconhecidos como sendo mais "deficientes" do que realmente são, aceitando esse conceito equivocado de si mesmo e se isolando da sociedade como um todo.

Para vencer essas dificuldades é essencial ter uma compreensão mais objetiva da deficiência. Temos que agir para estimular a nossa sociedade e seus membros a atingir níveis de compreensão mais desenvolvidos e, conseqüentemente, a externalização de tal compreensão em ações e atitudes mais apropriadas com relação à deficiência.

Este é o objetivo principal da construção de uma sociedade inclusiva, oferecendo a sociedade uma visão mais exata, teórica e prática da deficiência, para que a sociedade tenha uma melhor compreensão do potencial e das limitações das pessoas com deficiência. O grande desafio é "capacitar" profissionais que trabalham com populações de pessoas com deficiência, para que estes profissionais possam desenvolver serviços mais eficientes, principalmente na área educacional.

Embora este projeto de pesquisa esteja na fase embrionária, os resultados observados destacam-se que há um desconhecimento geral pela estrutura educacional brasileira sobre as concepções e o sentido social do Projeto Político Pedagógico, segundo a legislação em vigor. Os modelos estruturados por algumas instituições educacionais trazem em seu bojo uma leitura restrita do que é uma educação voltada para uma realidade social tão diversificada como a do Brasil. Faz-se necessário que os governos nas diferentes esferas, municipal, estadual e federal, invistam na formação continuada de profissionais de forma mais eficaz. É imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES)

responsáveis pela formação dos professores, se ajustem ao atual paradigma educacional, atento a diversidade. No que se refere à consecução da proposta de Educação Inclusiva, é imprescindível que os profissionais da educação, professores e corpo técnico da escola revejam suas práticas pedagógicas excludentes, onde se tem por base o aluno ideal, proposta essa inadmissível nos tempos atuais. Isto não significa descartar todo conhecimento adquirido até então, mas ressignificar sua prática pedagógica com vista à oferta de educação de qualidade para todos. A inclusão social e aí, inclui-se o direito a educação de qualidade a alunos com necessidades educacionais especiais, não se trata de um modismo, mas sim de oferecer igualdade de oportunidades a todo cidadão respeitando suas diferenças individuais e promovendo a cidadania consciente.

Cabe ressaltar que a inclusão é possível e desejável, entretanto, essa é uma decisão pessoal que cabe exclusivamente às famílias. O importante é não ter medo de errar buscar ajuda e cooperação para a construção de uma prática pedagógica e social melhor para todos os cidadãos, deficientes ou não.

O que se conclui, no entanto, é que o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que aquilo que se revela no interior da escola regular. Requer consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética para com esse alunado.

Reestruturar o conjunto de elementos que compõe o quadro educacional deste fim de século e o descortinar de um novo tempo implica no reconhecimento do que está sendo hoje o preâmbulo do futuro. Em outras palavras o que planejamos para o amanhã em educação deverá considerar a marcha incessante e implacável da evolução das ciências, das artes, da tecnologia e, especialmente, da capacidade de extensão da consciência humana.

Os resultados constatados até o presente momento, no que se refere especificamente a proposta de inclusão, demonstram que ainda há uma grande caminhada pela frente na consolidação de uma sociedade e aí se inclui a escola para todos, pois as barreiras cristalizadas ainda são inúmeras, mas gradativamente, a sociedade vem se mostrando sensível a causa tornando-se um membro ativo na luta e conquista dos direitos de todo cidadão.

A ousadia, objetiva e bem direcionada, parece ser, pois, a chave para se repensar e reformular a formação das novas gerações. Só vai chegar lá quando as diferenças, a diversidade entre os seres humanos constituírem o marco fundamental da versão que se intenta elaborar como o projeto educacional para os que nos sucederão na história.

Este estudo suscita inúmeras e desafiantes questões e remete a polémicas considerações sobre o que vislumbramos hoje como tendência dos projetos educacionais para atender as necessidades de formação do cidadão do século XXI. Neste inquietante momento, como estabelecer, partindo dos referenciais educativos ora disponíveis, as metas que se almeja alcançar? Qual o perfil de professor que melhor se adequaria a uma educação que devesse romper com seus padrões atuais e apontar para objetivos, métodos e instrumentos de ensino inovadores?

Dia após dia, a tecnologia avança, o mundo se transforma. Este é o ritmo dos novos tempos. A deriva deste curso, o ser humano precisa aprender constantemente a lição da adaptação. A educação precisa acompanhar de perto as mudanças, entender os próximos movimentos para preparar as pessoas de acordo com o cenário que as espera, utilizando os recursos científicos que surgem ao redor do mundo a todo instante e, mais do que isso, fazendo com que seus protagonistas sejam produtores de conhecimento através da pesquisa.

Neste processo de adaptação, para encontrar novos modelos ou reciclar os atuais a luz das novas necessidades, as pessoas precisam "desconstruir" os padrões existentes, reavaliando cada parte do que é conhecido, para testá-la em novos formatos e contextos. No entanto, para a maioria das pessoas, não é uma tarefa muito fácil questionar "normas", "pressupostos" e "processos" já arraigados, por anos de experiências, principalmente as bem sucedidas, á procura de novas oportunidades de sucesso. Infelizmente, esta inércia faz com que educadores se acomodem com conceitos e técnicas consagradas e deixem de procurar alternativas que poderão eventualmente ser mais eficientes.

Particularmente no caso da educação especial, existe um campo de possibilidades muito aberto a ser explorado, por se tratar de uma área do conhecimento relativamente recente e pelo índice de resultados alcançados, apesar dos avanços significativos ainda não satisfizeram plenamente as expectativas dos portadores de necessidades educativas especiais e suas famílias, nem mesmo muitos de seus educadores.

O espírito criativo, a capacidade de análise construtiva, a coragem para correr riscos, a flexibilidade mental, o desprendimento diante do novo, são características imprescindíveis para o atual profissional da educação. Na realidade brasileira, a estruturação dos sistemas educacionais ainda não absorveu plenamente o modelo democrático, que requer a superação da norma homogeneizadora prevalecente nas escolas, que tem sido imposta aos alunos e familiares.

Capacitar o aluno para cidadania figura, entre as questões atuais o mais relevante desafio para a escola, requerendo sua consideração pela

singularidade do educando, particularmente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49)

...já se conhece o efeito facilitador do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiência, e é mesmo um lugar comum afirmar-se que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a ideia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados, sob qualquer pretexto!

A diversidade no meio social e, especialmente, no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem. Todavia, apesar desses e de outros contra-sensos, sabemos que é normal a presença de déficits em nossos comportamentos e em nossa atuação pessoal ou grupal, assim como em um ou outro aspecto de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constroem, pouco a pouco e na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49).

Para incluir (inserir, colocar) com sucesso, um aluno com características diferenciadas na turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre: educacional, social e emocionalmente com seus pares e professores. "Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!"

Talvez precisemos, de fato, assumir a atitude compreensiva, coerente com a proposta inclusiva (na escola e na sociedade), sem precisarmos fazer escolas radicais e extremadas do tipo ser "a favor" ou "ser contra", (*apud* revista O PATIO, 1998).

Educação é um processo para o qual convergem inúmeras variáveis. Talvez porque ainda não se tenha tido o tempo suficiente para ler, discutir e aplicar as adequações, com espírito de pesquisadores, é que o professor esteja tão inseguro quanto a esta "nova" perspectiva de trabalho. Na realidade, o grande desafio que se impõe a educação nos diferentes níveis no Brasil, constitui-se na transformação da cultura pedagógica. Isto requer uma releitura de mundo, adequando-se a diversidade cultural e social e política do momento. Esta é uma tarefa que deve ser compartilhada entre professores do ensino regular e especial, como um único sistema. No entanto, esta releitura não pode ficar restrita aos muros da escola, toda e qualquer mudança de postura, para que seja verdadeira precisa ser incorporada pela sociedade civil como um todo.

BIBLIOGRÁFICA.

AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativa Teoria e Prática**. São Paulo: Summus, 1997

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na Diversidade**. Transcrição da Conferencia "*Aprendendo en la Diversidad: Implicaciones Educativas*". III congresso Iberoamericano de Educação Especial (Foz do Iguaçu, PR, 4 a 7 11. 98).

BRASIL, MEC. **Educação Especial Tendências Atuais** - serie Salto para o Futuro. Brasília 1998.

_____. MEC. LEI 9.394 de 20.12.96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional: Legislação Básica**. 2. ed. Brasília: MEC/SEMT, 1998.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994, p. 21.

_____. MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. **Portaria n. 1793/1994**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8069 de 13/07/1990.

_____. Decreto n. 3298/99. **Política Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educacionais Especiais e Aprendizagem Escolar.** Vol. 3 - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Comissão Econômica e Social da ONU. **Self-help organizations of disabled persons.** Nova York: United Nations, 1991.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais-2, ed. - Brasília: CORDE, 1997.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA: 1990.

DOLL Jr, WILLIAM E., **Currículo uma Perspectiva Pós Moderna.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política.** São Paulo: Cortez, 1998.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A Nova LDB e a Educação Especial.** WVA: Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Removendo barreiras para aprendizagem: Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, **Pontos e Contra Pontos: do pensar ao agir em avaliação** - Porto Alegre: Mediação, 2000.

KUIAVA, Jose. **Política de educação inclusiva. - documento do pólo de Cascavel.** 2000.

LIMA, Susana Costa. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.- A prática nossa de cada dia. In: **Anais do III Seminário de Educação Especial - Adaptações curriculares**, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Ser ou estar eis a questão: Explicando o Deficiente Intelectual.** Rio de Janeiro, 1997.

MAZZOTA, Marcos Jose Silveira. **Educação Especial no Brasil: Historia e Políticas Publicas**. Cortez: São Paulo, 1996.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial de Ação relativa às Pessoas com Deficiência**. Nova York: Nações Unidas, 1983, parágrafo 132.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia pra Criança Entender**. Rio de Janeiro: PUC, 1991.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Recomendação nº 127**, para Cooperativas, artigo 12, 1966.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 09 de set. 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Rosa - 3ª ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAO PAULO, (org.) **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas e teorias e Práticas**. São Paulo, 1997.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAFFNER, Beth & BUSWELL, Barbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de Ensino Inclusive e eficaz. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão. Um guia para educadores**. Artes Medicas: Porto Alegre, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Livro 1 - Brasília: MEC.1997.**

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão. Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WERNECK Claudia, **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA: 1997.

ANEXO 01

Questionário Aplicado aos alunos Portadores de Deficiência.

Idade:

Sexo: Masculino

feminino

Tipo de deficiência:_____

1- Quanto tempo você leva para chegar a Escola?

Ate 01 hora

De 01 a 02 horas

Mais que 02 horas

2- Realiza Jornada de estudo.

4h/dia

5h/dia

3- Qual o meio de locomoção que você usa para chegar a escola?

Ônibus

Carro

A pé

Necessito de ônibus, ou carro adaptado.

Necessito da ajuda de familiares para chegar a escola.

4 - Na sua escola possui:

Presença de rampa

Sim Não

Corredores

Sim Não

Escadarias

Sim Não

Elevadores	Sim	Não
Banheiros com adaptação para deficientes.	Sim	Não

Sinalização:

Visual	Sim	Não
Tátil	Sim	Não
Sonora	Sim	Não

5 - A sala de aula esta adaptada as suas necessidades.

a) A altura da carteira esta correta (para a sua deficiência)?	Sim	Não
b) existe espago suficiente para movimentação?	Sim	Não
c) a circulação de ar ocorre de forma suficiente?	Sim	Não
d) iluminação suficiente de dia?	Sim	Não
e) paredes de cor clara com boa difusão de luz?	Sim	Não
g) lâmpadas queimadas?	Sim	Não
h) claridade das janelas interferindo no campo visual?	Sim	Não
i) há poluição visual?	Sim	Não